

Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua  
Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário na área de especialização de Espanhol.

O desenvolvimento dos níveis de fluência em  
língua estrangeira através do uso de vídeos e  
atividades de interação oral.

Jaquelina Sofia da Costa Vinagre

**M**

2017



**Jaquelina Sofia da Costa Vinagre**

**O desenvolvimento dos níveis de fluência em língua estrangeira através do uso de vídeos e atividades de interação oral.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst  
coorientado pela Professora Mónica Barros Lorenzo  
Orientadoras de Estágio, Professora Maria Teresa Frada e Professora Luísa Ribeiro  
Supervisores de Estágio, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst e Professora Mónica Barros Lorenzo.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

# O desenvolvimento dos níveis de fluência em língua estrangeira através do uso de vídeos e atividades de interação oral.

Jaquelina Sofia da Costa Vinagre

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst  
coorientado pela Professora Mónica Barros Lorenzo  
Orientadoras de Estágio, Professora Maria Teresa Frada e Professora Luísa Ribeiro  
Supervisores de Estágio, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst e Professora Mónica Barros Lorenzo.

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

*Á minha mãe, que sempre lutou comigo.*

# Sumário

Agradecimentos .....	6
Resumo .....	7
Abstract .....	8
Resumen .....	9
Índice de tabelas .....	10
Lista de abreviaturas e siglas .....	12
Introdução .....	13
Capítulo I – Contexto do projeto de investigação-ação .....	16
1.1 – Caracterização do contexto escolar.....	16
1.2 – Identificação do problema de investigação-ação.....	19
1.2.1 – Diário de bordo.....	19
1.2.2 – Recolha de dados iniciais.....	20
1.2.3 – Análise das grelhas de avaliação oral.....	21
1.2.4 – Primeiras regências lecionadas (experiência).....	24
1.2.5 – Turmas envolvidas no projeto e formulação da questão-problema.....	26
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	28
2.1 – A competência comunicativa e a fluência.....	28
2.1.1 – A competência comunicativa e o uso real da língua.....	28
2.1.2 – A fluência: conceito, medida e aplicação em contexto de sala de aula.....	32
2.2 – As atividades de interação oral.....	36
2.2.1 – A importância da interação oral para a aprendizagem de uma língua estrangeira.....	36
2.2.2 – As atividades de interação oral: discussões informais.....	38
2.3 – Os recursos audiovisuais.....	40
2.3.1 – O mundo do audiovisual: os referentes culturais, o carácter psicológico e a componente linguística.....	40
2.3.2 – Seleção de material: tipologia dos vídeos.....	43
2.4 – Os vídeos como estímulo para a interação oral e o desenvolvimento da fluência.....	45
Capítulo III – Implementação do projeto de investigação-ação.....	48
3.1 - Primeiro ciclo de investigação-ação.....	49
3.1.1 – Primeiro ciclo de Espanhol.....	49
3.1.1.1 – Metodologia.....	49
3.1.1.2 – Resultados.....	50
3.1.1.3 – Discussão dos resultados.....	51
3.1.2 – Primeiro ciclo de Inglês.....	53

3.1.2.1 – Metodologia.....	53
3.1.2.2 – Resultados.....	53
3.1.2.3 – Discussão dos resultados.....	55
3.1.3 – Conclusões do primeiro ciclo.....	56
3.2 – Segundo ciclo de investigação-ação.....	57
3.2.1 – Segundo ciclo de Espanhol.....	58
3.2.1.1 – Metodologia.....	58
3.2.1.2 – Resultados.....	58
3.2.1.3 – Discussão dos resultados.....	60
3.2.2 – Segundo ciclo de Inglês.....	61
3.2.2.1 – Metodologia.....	61
3.2.2.2 – Resultados.....	61
3.2.2.3 – Discussão dos resultados.....	63
3.2.3 – Conclusões do segundo ciclo.....	64
3.3 – Questionário final e análise da avaliação oral.....	65
3.3.1 – Questionário final.....	65
3.3.2 – Avaliação oral.....	76
Conclusão e considerações finais.....	78
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	87
Anexo 1 - Grelha de observação de inglês – Interaction Patterns (padrões de interação).....	88
Anexo 2 - Grelha de observação de espanhol – Tipo de agrupamiento (tipo de agrupamento).....	89
Anexo 3 - Critérios específicos de avaliação - Departamento Línguas e Literaturas 16-17.....	90
Anexo 4 – Grelha Avaliação Oral Secundário 16-17.....	91
Anexo 5 – Categorias e descritores de nível para a avaliação oral – secundário.....	92
Anexo 6 – Vídeos utilizados nas aulas descritas nos dois ciclos de investigação-ação.....	93
Anexo 7 – Questionário para alunos de Espanhol.....	94
Anexo 8 – Questionário para alunos de Inglês.....	96

## **Agradecimentos**

No decorrer dos dois anos envolvidos neste mestrado, foram vários os momentos em que a ansiedade e a falta de tempo dominaram a minha vida. Porém, essas sensações foram necessárias. É uma satisfação sentir que o esforço vale a pena, principalmente quando temos ao nosso lado pessoas que nos oferecem alegria, amizade e motivação.

Aos professores doutores Nicolas Hurst e Mónica Barros pela sua disponibilidade, gentileza e orientação durante não só o período de estágio, como também durante todos os anos em que estudei na Faculdade de Letras do Porto. Às orientadoras de estágio Maria Teresa Frada e Luísa Ribeiro e aos alunos envolvidos neste projeto por me ajudarem a evoluir e a refletir sobre todas as minhas práticas.

Agraço em especial à minha mãe, Luísa Costa que sempre lutou e se preocupou com meu futuro, sem nunca me deixar sozinha nos momentos mais difíceis. À minha avó Maria Celeste Costa pela colaboração e preocupação pelo meu bem-estar, e aos meus tios John e Luís que sempre me ofereceram um sorriso apesar da minha ausência.

Ao Pedro Macedo por toda a ternura, amizade e paciência, por sempre me ajudar na tomada de decisões e por dar brilho ao meu dia-a-dia, todos os dias sem exceção.

Aos meus grandes pilares e melhores amigos Cátia Passos e Daniel Ferreira que sempre compreenderam o meu afastamento e nunca me largaram a mão, em nenhuma circunstância. À Patrícia Gonçalves por partilhar comigo os momentos de angústia e alegria, atribuindo-lhes sempre a melhor metáfora.

Ao pessoal do Tarantino, em especial à Ana Barbosa e à D. Manuela que sempre me ajudaram durante o meu percurso académico e nos trilhos mais complicados.

A todos os meus companheiros de turma que juntos tornaram os momentos de sufoco em momentos de humor, pela união e pelo constante apoio. Em especial às minhas vizinhas de quarto Sara Pinto e Patrícia Faria por rirmos e chorarmos juntas durante a nossa evolução enquanto professoras estagiárias. À Joana Almeida e ao Daniel Reis, meus parceiros de estágio, que sempre me auxiliaram e motivaram.

Aos meus restantes amigos que, apesar da minha ausência, sabem que têm um lugar guardado no coração pois ajudaram-me a crescer e fazem parte do que sou agora.

## Resumo

Nos dias que decorrem, ser competente numa língua estrangeira é uma qualidade essencial e necessária para o indivíduo. Ao aprendê-la, supõe-se que a vamos empregar em contextos reais e sem grandes dificuldades na sua execução. No entanto, nem sempre se verifica esta situação, principalmente quando não praticamos regularmente.

A competência comunicativa, isto é, a capacidade que o indivíduo detém para produzir e compreender uma língua, tem sido alvo de constante investigação no campo da didática. Dentro do contexto de sala de aula, devemos criar situações nas quais o aluno possa usá-la de uma forma genuína e natural. Deste modo, este projeto tem como objeto de estudo o discurso oral, sobre o objetivo de averiguar quais são as maiores dificuldades que os alunos enfrentam no momento de se expressarem ou interagirem com os colegas e o professor. Segundo as pesquisas realizadas, a fluência é um parâmetro que merece especial atenção uma vez que demonstrou ser uma das maiores dificuldades reveladas no discurso dos estudantes. Mas de que forma podemos melhorar este problema?

A reflexão é o maior aliado de um docente, pois ajudando-o a compreender quais são as metodologias, técnicas e recursos que funcionam com um determinado grupo de alunos. Após serem testadas, é necessário descobrir e perceber quais delas são operáveis e quais não são. Na investigação aqui descrita, percebemos que para os grupos envolvidos a utilização de vídeos e atividades de interação oral podem ser duas ferramentas que incentivam o desenvolvimento da fluência. Os vídeos, por serem um material multifacetado e as atividades de interação por proporcionarem ao aluno mais tranquilidade e naturalidade no seu discurso. Esta estratégia não representa um modelo único para a resolução do problema da carência de fluência. Apresenta pois, uma alternativa que pode ser aplicada pelos docentes de línguas estrangeiras em geral.

**Palavras-chave:** competência comunicativa, fluência, atividades de interação oral, vídeos



## Abstract

Nowadays, being competent in a foreign language is an essential and necessary quality. By learning it, it is assumed that it will be employed in real life contexts without too many difficulties when performing it. However, sometimes it does not happen we wish, especially when not practiced regularly.

Communicative competence, that is, the capacity of the individual to produce and understand the language, has been a subject of constant research in the field of didactics. In the classroom context, we should create situations in which the learners use the language in a genuine and natural way. Accordingly, this project focuses on the oral discourse of learners; the aim is to investigate what the major difficulties are that students face when they express themselves or interact orally with their peers and the teacher. Within this project, fluency is a parameter which merits special attention, since it proves to be one of the biggest complications revealed in the discourse of the learners. But how can we solve this problem?

Reflection is the greatest ally of a teacher since it helps us to understand what are the methodologies, techniques and resources that work best with a particular group of learners. After putting these to the test, it is necessary to find out and understand which ones are practicable and which ones are not. In the study described, we realised that the use of videos and interaction activities could be two tools that encourage the development of fluency. Videos are a multi-faceted learning material and subsequent interaction activities provide learners with a low-anxiety space for their oral production. This approach does not represent a unique model for solving the problem of lack of fluency. It presents, therefore, an alternative that can be employed by teachers of foreign languages in general.

**Keywords:** communicative competence, fluency, oral interaction activities, videos.

## Resumen

Actualmente, ser competente en una lengua extranjera es una cualidad esencial y necesaria para el individuo. Al aprenderla, se supone que el utilizador la empleará en contextos de la vida real sin demasiadas dificultades en su ejecución. Sin embargo, no siempre se cumple esta situación, especialmente cuando no la practicamos regularmente.

La competencia comunicativa, es decir, la capacidad del individuo para producir y comprender el lenguaje, sigue siendo objeto de constante investigación en el campo de la didáctica. En el contexto del aula, debemos crear situaciones en las que el alumno pueda usar la lengua en un modo genuino y natural. Por consiguiente, esta investigación se centra en el estudio del discurso oral, cuyo objetivo es averiguar cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes a la hora de expresarse o interactuar con los demás. Según la investigación realizada en este proyecto, la fluidez es un parámetro que merece especial atención, ya que se revela como una de las mayores dificultades en el discurso de los alumnos implicados. Pero, ¿cómo podemos solucionar este problema?

La reflexión es el mayor aliado de un profesor puesto que le ayuda a comprender cuáles son las metodologías, técnicas y recursos que mejor funcionan con un grupo concreto de estudiantes. Después de ponerlos a prueba, es necesario descubrir y comprender cuáles son practicables y cuáles no. En este estudio, observamos que el uso de vídeos y actividades de interacción pueden ser dos herramientas que fomentan el desarrollo de la fluidez. Los vídeos, porque son un material multifacético y las actividades de interacción oral porque proporcionan a los estudiantes más tranquilidad y naturalidad en sus discursos. Esta estrategia no representa un modelo único para resolver el problema. Presenta, por lo tanto, una alternativa que puede ser aplicada por los profesores de lenguas extranjeras en general.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, fluidez, actividades de interacción oral, vídeos.

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Categorias para a avaliação oral .....	21
Tabela 2 – Descrição de cada categoria para a avaliação oral .....	22
Tabela 3 – Categorias e níveis para a avaliação oral .....	23
Tabela 4 – Classificação relativa ao âmbito .....	23
Tabela 5 – Classificação relativa à correção .....	23
Tabela 6 – Classificação relativa à fluência .....	24
Tabela 7 – Classificação relativa ao desenvolvimento temático e coerência .....	24
Tabela 8 – Classificação relativa ao tempo e postura .....	24
Tabela 9 – Resultados da questão 1 do questionário (turma de Espanhol) .....	66
Tabela 10 – Resultados da questão 1 do questionário (turma de Inglês).....	66
Tabela 11 – Resultados da questão 2 do questionário (turma de Espanhol).....	66
Tabela 12 – Resultados da questão 2 do questionário (turma de Inglês).....	66
Tabela 13 – Resultados da questão 3 do questionário (turma de Espanhol).....	67
Tabela 14 – Resultados da questão 3 do questionário (turma de Inglês).....	67
Tabela 15 – Resultados da questão 4 do questionário (turma de Espanhol) .....	67
Tabela 16 – Resultados da questão 4 do questionário (turma de Inglês) .....	68
Tabela 17 – Resultados da questão 5 do questionário (turma de Espanhol) .....	68
Tabela 18 – Resultados da questão 5 do questionário (turma de Inglês) .....	68
Tabela 19 – Resultados da questão 5.1 do questionário (turma de Espanhol) .....	69
Tabela 20 – Resultados da questão 5.1 do questionário (turma de Inglês) .....	69
Tabela 21 – Resultados da questão 5.2 do questionário (turma de Espanhol) .....	69
Tabela 22 – Resultados da questão 5.2 do questionário (turma de Inglês) .....	69
Tabela 23 – Resultados da questão 7 do questionário (turma de Espanhol) .....	71
Tabela 24 – Resultados da questão 7 do questionário (turma de Inglês).....	71
Tabela 25 – Resultados da questão 8.1 do questionário (turma de Espanhol) .....	71
Tabela 26 – Resultados da questão 8.1 do questionário (turma de Inglês).....	71
Tabela 27 – Resultados da questão 8.2 do questionário (turma de Espanhol).....	72
Tabela 28 – Resultados da questão 8.2 do questionário (turma de Inglês).....	72
Tabela 29 – Resultados da questão 1 do questionário (turma de Espanhol).....	76
Tabela 30 – Classificação relativa ao âmbito.....	76
Tabela 31 – Classificação relativa à correção.....	76
Tabela 32 – Classificação relativa à fluência.....	77

Tabela 33 – Classificação relativa ao desenvolvimento temático e coerência.....	77
Tabela 34 – Classificação relativa à interação.....	77

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AERF – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

AFI – Alfabeto Fonético Internacional

CEI – Centro de Educação Integral

IPP – Introdução à Prática Profissional

L1 – Língua primeira/ materna

L2 – Língua segunda/ estrangeira

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

## Introdução

Este projeto de investigação-ação, incluído na unidade curricular de Introdução à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, surge no âmbito da aplicação de uma questão-problema relacionada com a constante reflexão sobre as abordagens realizadas durante o estágio pedagógico. Tendo em conta o grupo de estudantes envolvidos, verificou-se que o campo da oralidade era um dos mais problemáticos e, ao mesmo tempo, um dos que requer especial atenção.

Ser competente numa língua estrangeira é um requisito muito útil e ao mesmo tempo difícil; é a capacidade que o utilizador tem de resolver problemas em situações reais, sempre que se veja na necessidade de empregar a língua segunda, isto é, “The ability to use the language effectively for communication. Gaining such competence involves acquiring both sociolinguistic and linguistic knowledge and skills (or, in other words, developing the ability to use the language fluently, accurately, appropriately and effectively).” (Tomlinson, 2011, p. x).

Numa situação real, e na maior parte dos casos, não planeamos o que vamos falar, pelo que o discurso depende da interação do interlocutor e decorre de forma natural e espontânea. Segundo as ideias projetadas por autores há muito tempo reconhecidos neste caso, como por exemplo Canale (1983):

“[...] que el aprendiente entre en contacto en situaciones comunicativas auténticas y sobre los niveles mínimos de competencia que distintos grupos de hablantes nativos (como grupos de edad o laborales) esperan del aprendiente en tales situaciones y que se espera que alcance la mayoría de éstos.” (p. 75)

Ser competente comunicativamente, é um processo de longa duração, faseado e que requer uma constante prática. Nas aulas de língua estrangeira, nem sempre isto se verifica o que dificulta o desenvolvimento das competências em torno do discurso. Tendo isto em conta, “[...] speaking represents a real challenge to most language learners. Speaking is a skill, and such needs to be developed and practised [...]” (Thornbury, 2005, p. iv).

O estudo aqui presente retrata algumas das dificuldades em torno da oralidade, nomeadamente a fluência. Após vários momentos de observação e interpretação das limitações do nosso público-alvo, foi possível concluir que este parâmetro sofria algumas fragilidades, mesmo que em alguns casos a aprendizagem da língua já seja de longa duração.

Segundo algumas teorias, sabemos que o objetivo em torno da oralidade é conseguir transmitir as mensagens com sucesso, pelo que “[it] requires meaningful interaction in the target language, in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying” (Krashen, 1981, p.1). Para tal, faz parte do papel do professor proporcionar vários momentos de interação oral em todas as aulas de maneira a que o aluno tenha oportunidade para aprofundar e desenvolver a fala. Dada esta situação, foi necessário pensar em estratégias para melhorar este critério e perceber se de facto servem ou não como um suporte para o progresso na oralidade.

No primeiro capítulo, analisamos alguns aspetos relevantes sobre o contexto escolar e o núcleo de estágio, neste caso, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. As características da escola, dos recursos disponíveis, dos alunos envolvidos e as suas dificuldades, foram as principais razões que influenciaram a eleição do objeto de estudo. Durante o período de observação, foi possível recolher dados que indicavam quais eram os principais obstáculos que os estudantes enfrentavam quando expressavam-se ou interagiam oralmente. Após a análise detalhada de cada um, particularmente as anotações no diário de bordo, as grelhas de observação, a grelha da avaliação oral e a experiência com alguns recursos nas primeiras regências, formulou-se a questão-problema *Poderá o uso de vídeos e atividades de interação oral melhorar os níveis de fluência em língua estrangeira?* aplicada a uma turma de décimo ano de Inglês, nível de continuação segundo o Programa Nacional de Inglês, (Ministério da Educação, 2001, p.4), e a uma turma de décimo primeiro ano de Espanhol, nível de iniciação, segundo o Programa Nacional de Espanhol, coordenado por Sonsoles Fernández (Ministério da Educação, 2001, p.5).

No segundo capítulo, partimos para a fundamentação teórica onde comparamos as estratégias planificadas com os estudos e declarações realizados por vários investigadores da área. Destaca-se em primeiro lugar a importância da competência comunicativa, como a capacidade que o indivíduo tem para compreender e produzir a língua; a fluência, como a capacidade para conceber um discurso oral com facilidade e

naturalidade, sem grandes pausas, hesitações e repetições; o valor das atividades de interação na interiorização, exteriorização, partilha e prática dos conhecimentos; por último, a utilidade dos vídeos como uma ferramenta multifacetada de incentivo à discussão de temas. Assim sendo, verificamos de que forma este conjunto de elementos podem ser aplicados em contexto de sala de aula de maneira a ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem do inglês e do espanhol.

No terceiro capítulo, averiguamos os vários processos incluídos na prática e experimentação do plano delineado nos capítulos anteriores. Destaca-se em primeiro lugar a aplicação do processo em dois ciclos: primeiro e segundo ciclos de investigação-ação para as duas disciplinas em questão. Dentro destas, analisaremos as aulas em que o projeto foi aplicado tendo em conta a seguinte ordem e indicações: a metodologia utilizada, ou seja, as ferramentas para a recolha de dados empregados e o plano de intervenção; os resultados obtidos, sobre os quais descrevem-se os métodos de tratamento de dados e a sua apresentação; e a discussão destes resultados, e a respetiva interpretação destes. Seguidamente, após verificar e refletir sobre os aspetos que necessitam ser melhorados, partimos para o segundo ciclo de implementação do projeto com as devidas alterações, de forma a proporcionar aos estudantes melhores caminhos para desenvolver a fluência. Através disto, traçamos o mesmo método utilizado no primeiro ciclo e procedemos à interpretação dos resultados finais de maneira a avaliar se de facto o projeto delineado é útil e oferece benefícios para a aprendizagem.

Para concluir, refletimos sobre a exequibilidade da questão de investigação, as principais limitações inerentes a este estudo, que alterações se aplicariam no caso de ser possível retomar o processo, de que forma poderá ser objeto de estudo no futuro e em que medida ajudou na construção e evolução do próprio processo de aprendizagem da professora estagiária.

Como sabemos, não existe aprendizagem sem erro e sem reflexão. Por isso, é nessa linha de raciocínio que surge este e muitos outros trabalhos de investigação, que têm como objetivo ajudar futuros professores nos momentos de reflexão sobre o ensino das línguas estrangeiras.



## Capítulo I – Contexto do projeto de investigação-ação

Um dos aspetos mais interessantes num estudo de investigação-ação é compreender o seu propósito, quais as suas origens e, por conseguinte, as suas repercussões ao longo da investigação. Deste modo, o capítulo que se segue retrata as principais particularidades da escola, dos alunos e do contexto em sala de aula que em associação resultaram na busca de soluções para a questão-problema do presente trabalho.

### 1.1. Caracterização do contexto escolar

Este projeto foi levado a cabo na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, construída em mil novecentos e trinta e dois pelo arquiteto José Marques da Silva. É um dos estabelecimentos de ensino mais antigos e simbólicos do país, por ser um dos primeiros designados *lyceus*, recebendo há vários anos estudantes da zona central do Porto.

Atualmente, é a sede do agrupamento e abrange as escolas da União de Freguesias de Cedofeita, Stº Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória, designadamente: a Escola Básica/Jardim de Infância da Torrinha, a Escola Básica de Miragaia, a Escola Básica/Jardim de Infância da Bandeirinha, a Escola Básica/Jardim de Infância de Carlos Alberto e a Escola Básica/Jardim de Infância de S. Nicolau, por agregação com o Agrupamento de Escolas de Miragaia. Devido às grandes assimetrias sociais, como a exclusão social e os baixos níveis de instrução presentes na população desta área da cidade, esta escola está envolvida no projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este projeto tem como finalidade, de um modo geral, diminuir o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina, e, consequentemente, aumentar as oportunidades de acesso e sucesso educativo, melhorar as aprendizagens e aumentar a relação entre a escola e as famílias, a comunidade e as parcerias. Tendo em conta estes problemas, é necessário pensar em estratégias que ajudem a resolvê-los, sendo esse um dos motivos de constante reflexão durante a prática letiva da professora estagiária.

Outra das características da escola, é o facto de ser uma instituição de referência para alunos com NEE's (Necessidades Educativas Especiais). Apesar da maioria dos alunos abrangidos por esta medida terem acesso a aulas de apoio especiais adaptadas às

suas necessidades, é igualmente possível encontrá-los numa sala de aula regular, o que requiere, em certa medida, algum cuidado por parte dos professores. No entanto, existe um gabinete onde é possível aprender novas estratégias para implementar na sala de aula, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e enviar os seus materiais para adaptação.

Durante o estágio pedagógico, foi possível experienciar alguns exemplos de situações descritas nos dois parágrafos anteriores, resultando numa oportunidade rica para a aprendizagem de novas técnicas e aquisição de algumas estratégias práticas e essenciais para casos futuros. É através deste e de outros campos que é possível ver que a equipa docente faz um trabalho cooperativo ao criar e partilhar materiais, e discutir ideias e soluções para algumas dúvidas e dificuldades relacionadas com a sala de aula. As dinâmicas da TurmaMais e das Assessorias Pedagógicas, projetos que se caracterizam pela promoção de pedagogias diversificadas na organização do grupo da turma, estimularam significativamente estas práticas que foram abrangendo todas as equipas pedagógicas presentes na escola (Projeto Educativo, 2013: 17).

No que respeita às áreas específicas do Inglês e do Espanhol, a escola dispõe de um Departamento de Línguas e Literaturas, que integra as áreas disciplinares de Português/Espanhol, Inglês/Alemão e Francês, e que organiza várias reuniões para planificar atividades, para que os docentes estejam a par de novas metodologias e discutir questões relacionadas com as *Metas Curriculares*, o *Plano Nacional*, manuais escolares, entre outras. Algumas das atividades realizadas durante este ano letivo prenderam-se sob a Semana da Leitura, onde os estagiários de inglês e espanhol puderam colaborar na organização do *Expressive Reading*, do *Spelling Bee* e de uma aula aberta de Espanhol lecionada pelos alunos de décimo primeiro ano, a convite das respetivas professoras orientadoras de cada língua. Também foi possível participar nas reuniões de turma no final de cada semestre, de modo a conhecer melhor as fragilidades de cada grupo, perceber com mais detalhe as características de cada aluno e algumas medidas importantes a aplicar.

Quanto às turmas de inglês e espanhol, o grupo de estágio trabalhou com seis turmas: três de inglês (duas de sétimo ano e uma de décimo ano) e três de espanhol (duas de oitavo ano e uma de décimo primeiro ano). Os manuais adotados para inglês foram o *Your Turn 7* (sétimo ano) e o *Insight 10* (décimo ano) e para espanhol o *¡Ahora Español! 2* (oitavo ano) e o *Endirecto.com 2* (décimo primeiro ano).

De uma forma geral, as turmas com as quais se trabalhou eram grupos bastante diferentes e com particularidades notórias, revelando-se uma experiência bastante vantajosa no sentido em que possibilitou o conhecimento de diferentes contextos e métodos de trabalho (veja-se que no caso a que nos referimos três alunos sofrem de hiperatividade, seis com NEE's, quatro não são nativos e um encontra-se em processo de mudança de género). Uma das turmas de sétimo ano, constituída por vinte e cinco alunos, dos quais um sofre de hiperatividade, revelou ser bastante participativa e com bons conhecimentos de língua, porém com tendência para indisciplina. Por outro lado, a outra turma de sétimo ano, constituída por dezanove alunos, dois quais um sofria de autismo e dois de hiperatividade, apresentava, de um modo geral, um nível de língua bastante básico. Apesar de terem tendência para a indisciplina, muitos deles não tinham uma boa relação entre si, logo não existia propensão para a conversa. A turma de décimo ano, constituída por vinte e três alunos (vinte e nove inicialmente), dos quais três eram não nativos, era uma turma bastante heterogénica e com bastantes diferenças no que diz respeito ao nível de inglês. Quanto às turmas de espanhol, uma das de oitavo ano, constituída por vinte alunos, dos quais um era invisual, dois sofriam de dislexia, um sofria de dificuldades ao nível cognitivo e um fazia parte do núcleo de educação integral (CEI), revelava ser bastante acessível ao nível da disciplina, mas requeria mais atenção e cuidado devido à quantidade de currículos adaptados. A outra turma de oitavo ano, constituída por vinte e cinco alunos, era uma turma com bastante potencial para a argumentação e exposição oral, embora com propensão para a indisciplina. Por último, a turma de décimo primeiro ano, constituída por dezassete alunos de duas turmas distintas que escolheram espanhol como disciplina de opção, dos quais um estudante estava em processo de mudança de género, era um grupo com bastante abertura para o debate de vários temas, mas que demonstrava alguma resistência em fazer as atividades propostas.

Em desfecho, apesar de alguns constrangimentos, nomeadamente o funcionamento dos equipamentos tecnológicos na sala de aula (tais como, computador, projetor, etc.) e o tamanho limitado dos quadros, foi possível levar a cabo o estudo com o apoio de todos os intervenientes e viver de forma positiva e real as situações inesperadas.

## **1.2 – Identificação do problema de investigação-ação**

Ao longo dos primeiros meses de aulas, período compreendido entre inícios de outubro e inícios de dezembro de dois mil e dezasseis, foi possível observar e averiguar várias situações que permitiram chegar aos objetivos deste estudo. A recolha de dados e a sua análise foi realizada através do apontamento de alguns dados registados num diário de bordo, do preenchimento de grelhas de observação facultadas durante os seminários da disciplina de Introdução à Prática Profissional (IPP), da observação das provas orais e respetiva grelha de avaliação facultada pela professora orientadora de inglês e, por último, de uma breve experiência com vídeos com o intuito de ter, antecipadamente, uma maior consciencialização de se o estudo poderia ou não seguir o seu propósito.

### **1.2.1 – Diário de bordo**

Durante o primeiro período de observação, foram apontadas algumas notas relacionadas com as potencialidades e dificuldades linguísticas presentes no contexto de sala de aula. Parte das dificuldades relacionam-se com o campo gramatical e lexical – como, por exemplo, conjugações verbais, classes de palavras, conectores de texto, entre outros –, a pronúncia errada de algumas palavras – tais como a palavra em inglês *that* /ðæt/, que por sua vez era pronunciada como /dætə/, e a palavra espanhola *necesario* /neθe'sarjo/ como /nese'sarjo/, segundo o Alfabeto Fonético Internacional (AFI) –, poucos hábitos de expressão e interação oral, grande resistência em usar a língua estrangeira (ouviam a língua segunda (L2) mas respondiam usando a língua materna (L1) ou permaneciam em silêncio) e, por vezes, a indisciplina. Durante o primeiro período de observação, foi possível notar que a maioria dos alunos não se esforçava em ultrapassar as dificuldades e preferiam adotar uma postura de indiferença. Já outros, embora em menor número, manifestavam um bom nível de língua, mais confiança, mostravam uma atitude bastante positiva e empenho em realizar as atividades propostas.

Outro aspeto que chamou a atenção foi o facto ser o manual do aluno o recurso mais utilizado e que imperava praticamente em todas as aulas. Apesar de haver grandes vantagens na aplicação das atividades apresentadas nos manuais adotados,

nem sempre estes mostravam ser o ideal para estimular o discurso oral. Muitos dos discursos eram ensaiados, repetidos e, em alguns casos, apenas centrados nos exemplos facultados pelo manual. No entanto, quando a professora questionava os alunos sobre algo relacionado com as suas experiências pessoais ou a sua opinião sobre um determinado assunto, o discurso era mais natural e fluido, mesmo se recorressem à língua materna. Durante o período de observação, a exposição ao material audiovisual foi nula. Por vezes eram projetadas algumas imagens, com o intuito de as explorar, mas quase sempre retiradas do manual.

Concluindo, entendeu-se que seria necessário aproveitar o potencial que alguns alunos tinham no que respeita à oralidade e criar mais momentos de interação. Alguns dos métodos que poderiam ser aplicados passavam pela partilha de opiniões pessoais de forma a aumentar as participações e, consequentemente o nível de confiança. Para isso, seria interessante utilizar outros materiais que não o livro, como por exemplo os recursos audiovisuais e, deste modo, promover mais oportunidades de interação.

### **1.2.2 – Recolha de dados iniciais**

Desenvolvidas na disciplina de IPP, as grelhas de observação utilizadas nas aulas de inglês e de espanhol revelaram ser um material de recolha de dados bastante útil e que permitiu entender alguns fatores importantes que necessitavam ser estudados. Um deles seria a observação e a análise dos padrões de interação oral, de maneira a verificar qual seria a norma mais frequente. Em ambas as línguas, havia um predomínio do padrão de interação entre professora e alunos, e entre aluno e professora.

A grelha de observação referente à área do inglês (anexo 1, p. 88), foi registada pela professora estagiária numa aula de noventa minutos, sendo que em cada cinco minutos da aula era registado o padrão de interação. Segundo a informação registada, pôde-se verificar uma predominância do padrão de interação entre a professora e os alunos, e aluno/a com a professora, de forma aberta, que preencheram onze dos dezoito intervalos de cinco minutos. Do mesmo modo, cinco intervalos foram preenchidos com o padrão de interação entre um/a aluno/a e o restante grupo, e três com momentos de silêncio, associados à realização individual de exercícios.

A grelha de observação referente à área do espanhol (anexo 2, p. 89) foi registada duas vezes em duas aulas diferentes. Neste caso, regista-se a atividade ou a subatividade que os alunos realizam, o tipo de agrupamento e o gráfico de interação. O

padrão averiguado é semelhante ao de inglês, com um predomínio dos momentos de interação entre a professora e os alunos, e um aluno/a com a professora, de forma aberta. Uma vez que a maior parte das atividades eram de trabalho individual (realização de exercícios do manual), em todos os casos o tipo de agrupamento registado foi o individual.

Segundo os dados recolhidos, isso não seria suficiente para que os alunos pudessem desenvolver o seu discurso oral. Havia uma necessidade de aumentar o tempo de conversa do aluno, que poderia ser obtido através do trabalho em pares (aluno com aluno), momentos interativos de forma aberta (alunos com alunos, aberto) ou em grupos fechados (alunos com alunos, fechado). Tudo isto poderia ser trabalhado se a sessão incluísse mais momentos de diálogo, partilha de opiniões, debates entre outros métodos, de maneira a dar mais protagonismo ao aluno e permitir-lhe momentos para uma comunicação mais significativa.

### 1.2.3 – Análise das grelhas de avaliação oral

A avaliação das disciplinas de línguas estrangeiras no ensino secundário do (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas) AERF, rege-se por dois domínios: o domínio cognitivo (noventa e cinco por cento) e o domínio atitudinal (cinco por cento), com base nos regulamentos do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Dentro do domínio cognitivo existem os momentos formais de avaliação escrita (sessenta e cinco por cento) dos quais pode-se remeter, de forma facultativa, uma percentagem para outros momentos de avaliação escrita como por exemplo trabalhos (cinco por cento) e, por outro lado, os momentos formais de avaliação oral (trinta por cento). O domínio atitudinal rege-se pelos parâmetros: assiduidade/pontualidade, apresentação e conservação do material, o cumprimento das atividades e o respeito pelo outro (anexo 3, p. 90).

Uma vez que este estudo trata a fluência em língua estrangeira, é necessário perceber detalhadamente os parâmetros e as percentagens utilizadas pela escola na avaliação oral dos alunos (anexo 4, p. 91). Em cada momento formal de avaliação oral (um em cada período), podemos observar a seguinte distribuição de percentagens, num total de cem por cento, e o significado de cada parâmetro (tabelas 1 e 2):

Âmbito: 25%	Correção: 15%	Fluência: 10%	Desenvolvimento	Interação: 25%
-------------	---------------	---------------	-----------------	----------------

			temático e coerência: 25%	
--	--	--	------------------------------	--

*Tabela 1 - Categorias para a avaliação oral*

<u>Âmbito:</u> refere-se à capacidade de usar os recursos linguísticos necessários à comunicação, em termos de variedade, extensão/espectro do conhecimento.
<u>Correção:</u> refere-se à capacidade de usar as estruturas gramaticais e pronunciar as palavras de acordo com as regras do sistema linguístico e também de usar o vocabulário e a entoação adequados.
<u>Fluência:</u> refere-se à capacidade de formular e/ou prosseguir um discurso com ritmo adequado ao contexto, sem que hesitações, pausas ou reformulações exijam demasiado esforço de compreensão ao(s) interlocutor(es).
<u>Desenvolvimento temático e coerência:</u> Desenvolvimento temático - refere-se à capacidade de utilizar conhecimentos/informação. Coerência - refere-se à capacidade de sequenciar ideias e de organizar informação.
<u>Interação:</u> refere-se à capacidade de comunicar oralmente com outro(s) falante(s), envolvendo negociação de significado entre emissor(es) e recetor(es) da mensagem.

*Tabela 2 - Descrição de cada categoria para a avaliação oral*

Com o intuito de categorizar o sucesso que cada aluno consegue atingir em cada um dos cinco parâmetros, foi efetuada uma divisão das percentagens em cinco níveis (ver descritores de cada nível no anexo 5, p. 92), sendo que cada nível tem uma subpercentagem. A soma de cada subpercentagem resulta numa percentagem final, transformada, sucessivamente, numa classificação regular de zero a vinte valores.

Âmbito: 25%					
N5 (25%)	N4 (20%)	N3 (15%)	N2 (10%)	N1 (5%)	N0 (0%)
Correção: 15%					
N5	N4	N3	N2	N1	N0

(15%)	(12%)	(9%)	(6%)	(3%)	(0%)
Fluência: 10%					
N5 (10%)	N4 (8%)	N3 (6%)	N2 (4%)	N1 (2%)	N0 (0%)
Desenvolvimento temático e coerência: 25%					
N5 (25%)	N4 (20%)	N3 (15%)	N2 (10%)	N1 (5%)	N0 (0%)
Interação: 25%					
N5 (25%)	N4 (20%)	N3 (15%)	N2 (10%)	N1 (5%)	N0 (0%)

Tabela 3 - Categorias e níveis para a avaliação oral

Durante a fase de observação, foi possível presenciar o momento de avaliação oral referente ao primeiro período de aulas, na turma de décimo ano de inglês. Para essa avaliação, os alunos teriam que escolher um livro ou filme de que gostassem, falar resumidamente sobre a ficha técnica e/ou personagens, resumir a história e comentar o facto de o terem elegido. Uma vez que não fizeram uma prova oral que envolvesse interação, essa categoria foi substituída por *tempo e postura*. Após ter analisado a grelha de avaliação da turma, facultada pela professora orientadora de inglês, foi possível averiguar alguns dados interessantes. Em vinte e cinco alunos, sete recusaram-se a fazer a prova oral e alguns leram, de forma clara, um texto escrito que criaram para a prova como apoio, uma vez que o seu domínio da língua era básico. Nos gráficos seguintes, é possível observar a percentagem do número de alunos relativamente ao seu nível em cada categoria:

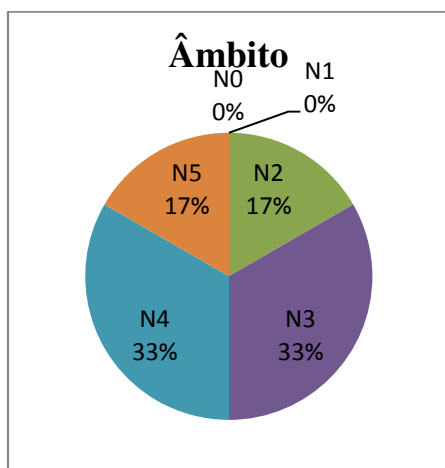


Tabela 4 – Classificação relativa ao Âmbito

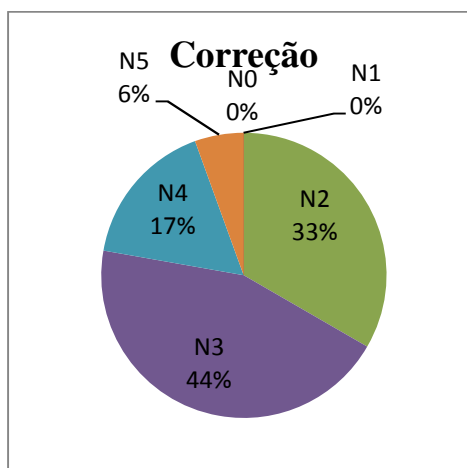


Tabela 5 – Classificação relativa à Correção



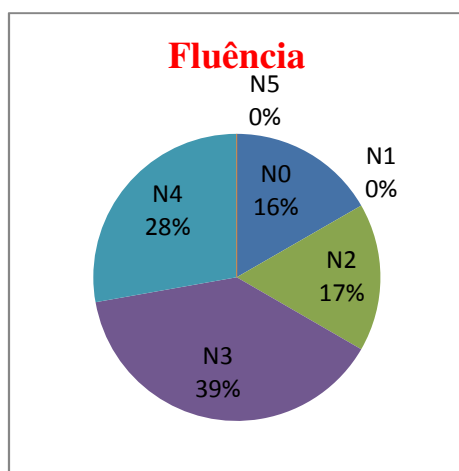


Tabela 6 – Classificação relativa à Fluência

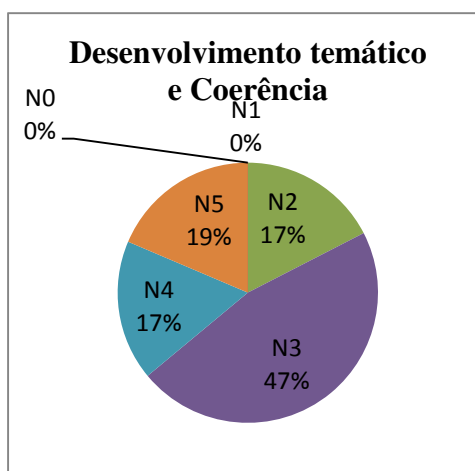


Tabela 7 – Classificação relativa ao Desenvolvimento temático e Coerência

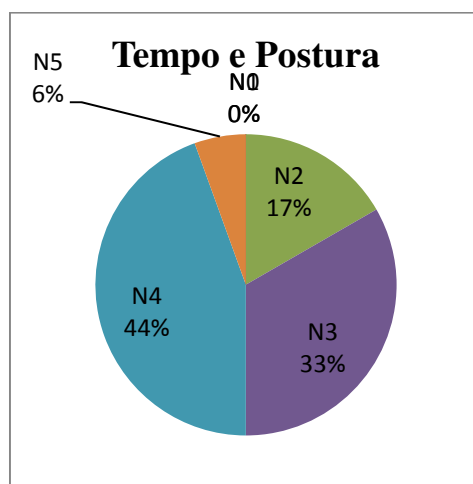


Tabela 8 – Classificação relativa ao Tempo e Postura

Uma vez realizada a análise, podemos observar nos gráficos que a categoria da *Fluência* foi a única que teve percentagens negativas (de nível zero) e a única que não obteve percentagens máximas (de nível cinco), num total de dezoito alunos. Estes resultados mostram que, ao fazer uma comparação entre todas as categorias, a da fluência é a que apresenta resultados mais débeis e que mostra uma maior necessidade de ser trabalhada, com o intuito de que os alunos tenham oportunidade de progredir.

#### 1.2.4 – Primeiras regências lecionadas (experiência)

Havendo já uma ideia do que poderia ser necessário trabalhar nas duas disciplinas de língua estrangeira, foi decidido experimentar um novo método na sala de aula, combinando material diferente com aumento do tempo de comunicação do aluno.

Os métodos de recolha de dados foram realizados através da observação direta por parte da professora estagiária.

Na regência de inglês, foi selecionado um vídeo sobre um senhor idoso que vivia sozinho numa *Ghost Town*, uma vez que as cidades fantasma era o tema a trabalhar nessa unidade didática. Enquanto viam o vídeo, os alunos tinham como tarefa escrever algumas notas para que depois pudessem resumir ou comentar aspetos relacionados com a vida da personagem. Durante a observação, foi possível analisar o comportamento dos alunos que se sintetizou num total foco no vídeo e apontamento de notas, aprendizagem de novas palavras (ex. *flood*) e a prática da sua pronúncia durante o momento de discussão em grupo, partilha de opiniões e perspetivas diferentes e, consequentemente, aumento do interesse no tema.

Tendo em conta que o vídeo foi um recurso que mostrou ser viável para a turma de inglês, decidiu-se utilizar o mesmo método na regência de espanhol mas, neste caso, criando um debate. A experiência foi realizada com uma das turmas de oitavo ano e o método de recolha de dados adotado também foi a observação direta, acrescentando o apontamento de algumas transcrições orais. O tema desta aula relacionava-se com o uso de novas tecnologias, neste caso o telemóvel e as suas funcionalidades. Foi definido aplicar um vídeo de uma campanha que expunha o telemóvel como vício e alienação social. Assim que o vídeo terminou, os alunos manifestaram imediatamente as suas opiniões, uns a favor e outros contra a mensagem do vídeo. Posteriormente, foi organizado o debate entre os alunos, divididos em quatro grupos, sobre as vantagens e desvantagens do uso do telemóvel para a sociedade. Após a realização da transcrição oral, foi possível verificar que alguns dos comentários positivos afirmavam “*En mi opinión, con el móvil, estamos más informados. Podemos comunicar más fácilmente con nuestra familia y amigos*”. Por outro, os negativos defendiam que «*Sin móvil podemos hacer actividades de ocio. Antigamente no se utilizaban los móviles.*» Surpreendentemente, foi possível observar no discurso dos alunos um grau de confiança mais elevado e, segundo as transcrições orais colhidas, apenas dois erros linguísticos que se encontram sublinhados no exemplo (sendo que o correto seria *comunicarnos* e *antiguamente*).

Em conclusão, foi possível perceber que os vídeos poderiam ser um bom material para promover a partilha de opiniões, uma vez que funcionam como um estímulo visual e sonoro, possuem uma grande riqueza a nível conteúdo, entre muitas outras vantagens. Os vídeos adotados tiveram um máximo de quatro minutos, de forma

a facilitar o equilíbrio entre as atividades. Relembrando, antes de levar a cabo o estudo, julgou-se ser necessário testar os recursos de forma a ter alguma segurança e verificar se o estudo tinha ou não fundamento. Deste modo, já se obtinham mais certezas sobre o projeto de investigação-ação a aplicar.

### **1.2.5 – Turmas envolvidas no projeto e formulação da questão-problema.**

Para este projeto de investigação-ação, foram selecionadas uma turma de cada área: a turma de décimo ano de inglês e a turma de décimo primeiro ano de espanhol. A razão pela escolha destas duas turmas relaciona-se, entre muitas outras razões, com o facto de terem uma maior carga horária e um maior número de regências concedidas.

A turma de décimo ano, do Curso Científico de Ciências e Tecnologias, era constituída por vinte e três estudantes (inicialmente vinte e nove, seguidamente vinte e cinco e agora vinte e três), sendo que sete eram rapazes e dezasseis eram raparigas, e três não eram nativos (um estudante de nacionalidade ucraniana e dois estudantes de nacionalidade chinesa, respetivamente). Tratava-se, pois, de um grupo bastante heterogéneo: uns com mais dificuldades e resistência em falar a língua estrangeira, e outros com um conhecimento mais avançado e mais relaxados nesse campo. Ao longo do período de observação mostraram uma grande disparidade em relação ao nível de língua, o que aliciou a aplicação deste estudo e a análise dos resultados. Uma das características mais vincadas neste grupo era o facto de serem altamente resistentes à comunicação oral e fazerem notar o desconforto que sentiam quando tinham que se expor e falar em inglês, sendo que apenas cinco ou seis alunos é que não exibiam esse problema.

A turma de décimo primeiro ano, além da grande carga horária por ser uma turma que ia realizar exame nacional (trezentos e quinze minutos semanais), tinha bastante potencial para a argumentação que podia ser desenvolvido. Neste caso, houve mais oportunidades para a recolha de dados com a turma de décimo primeiro ano, nomeadamente devido ao facto de a professora orientadora de espanhol ter estado em período de gravidez durante este ano letivo. Por esta razão, parte do tempo de observação foi realizado com uma das professoras substitutas, as regências lecionadas em dois meses (com a professora orientadora), e os últimos meses de observação com outra professora substituta. Esta turma, de dezoito alunos sendo que três são rapazes e quinze são raparigas, incluía alunos de duas turmas que nem sempre suportavam uma

boa relação. Por essa razão, era necessário conceder-lhes alguma liberdade para escolher com quem queriam trabalhar de forma a evitar conflitos e manter um ambiente de aprendizagem estável. Visto que era um grupo muito aberto aos problemas da atualidade e que gostavam bastante de expressar as suas opiniões, era necessário espelhar isso na língua estrangeira, visto que recorriam com bastante frequência à língua materna.

Após uma reflexão sobre as grelhas analisadas que evidenciavam uma debilidade ao nível da fluência e a escassa existência de momentos de interação, a leitura de alguns documentos que abordavam o uso de vídeo nas aulas de língua estrangeira e, sem dúvida, uma pré-experiência com a combinação de todos estes agentes foi levantada a questão de investigação-ação a aplicar e a estudar: *Poderá o uso de vídeos e atividades de interação oral melhorar os níveis de fluência em Língua Estrangeira?*

Assim sendo, foi aplicado este projeto em dois ciclos, com o intuito de verificar se, de facto, a questão a estudar podia ou não funcionar na melhoria das aprendizagens dos alunos envolvidos.

## **Capítulo II – Enquadramento Teórico**

A relação entre as atividades de interação oral e o uso de material audiovisual autêntico para o desenvolvimento da fluência - neste caso, a aplicação de vídeos curtos que não foram criados especificamente para a sua aplicação em sala de aula - pode ser considerado um método eficaz para desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira. Deste modo, este capítulo apresenta algumas hipóteses, aplicadas durante o período de investigação-ação, que justificam a importância e a razão das combinações acima referidas.

### **2.1. A competência comunicativa e a fluência**

#### **2.1.1 – A competência comunicativa e o uso real da língua**

Destacando a competência comunicativa como ponto de partida para outras competências - como por exemplo a oral e, naturalmente, o desenvolvimento da fluência - entende-se que é necessário perceber o contexto teórico para compreender melhor o tema em questão.

Nos dias de hoje, ser competente numa língua estrangeira é uma condição exigida em diferentes âmbitos, praticamente indispensável ou até mesmo obrigatória dentro do leque de capacidades do ser humano. Mas afinal, o que é ser competente numa língua estrangeira? A competência comunicativa tem sido justificada e estudada sob diferentes perspetivas, partilhadas por vários investigadores desde a segunda metade do século XX. Na década de sessenta, Noam Chomsky (1965) apresentou os termos competência e performance que expõem a capacidade mental do ser humano para produzir a linguagem. A competência refere-se ao conhecimento da língua, como por exemplo a gramática e outros aspetos interiorizados pelos utilizadores. A performance, por outro lado, refere-se ao uso desse mesmo conhecimento, mas neste caso sob a influência de fatores psicológicos e do contexto que determinam a produção do discurso:

“Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his

knowledge of the language in actual performance. [...] We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations).” (pp. 3-4)

Apesar da teoria de Chomsky estar na base de muitas outras teorias e ser citada em praticamente todos os trabalhos de vários investigadores atuais, a ideia de *communicative competence* foi-se desenvolvendo e admitiu várias conjecturas. Por outro lado, neste mesmo período, D. H. Hymes juntamente com Gumperz expuseram a noção de etnografia da comunicação, na qual pretendiam ampliar o conceito de *competência*. Segundo Àngels Vilaseca (2000) essa teoria define que sem nunca esquecer que a fala é dominada por um sistema de regras, o objetivo principal “[...] es el estudio de la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad; por tanto, su atención especial va dirigida al discurso, a la interacción cara a cara [...]” (p.17). Seguindo esta perspectiva, podemos averiguar uma importância dedicada à interação e ao uso da língua em situações autênticas, como base para a investigação na área da linguística. Nos anos seguintes, muitos investigadores focaram-se no estudo da pragmática, singularizando não só o conhecimento linguístico do indivíduo, como também os vários aspetos que influenciam esse conhecimento quando testado na prática e em contexto real.

Tendo em conta que a capacidade para efetuar discursos com outros falantes é um dos objetivos principais na aprendizagem de línguas estrangeiras, torna-se necessário entender quais são elementos indispensáveis para que a comunicação seja efetiva e, ainda, como é que esta pode ser adquirida pelos estudantes. Neste sentido, Hymes (1971) declarou que uma expressão ou enunciação linguística devia seguir os seguintes princípios:

- “- ser formalmente posible según las reglas gramaticales;
- ser factible en virtud de los medios de actuación disponibles;
- ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce;
- darse en la realidad, que responda al uso real de la lengua;” (Vilaseca, 2000, p.20)

Partindo do último ponto referido na citação e com base nos anteriores, o uso real da língua pode ser visto como uma das formas mais eficientes para aquisição desta. Através da expressão podemos medir tanto as nossas aptidões como também as

dificuldades, tornando maior a nossa consciência sobre o domínio que usufruímos da língua e ampliar os nossos conhecimentos através dessa prática. No entanto, não só no caso da L1 como também das LE, o utilizador pode deter um vasto conhecimento, mas não o conseguir produzir. Por outro lado, pode conseguir transmitir a mensagem que deseja mas com certas dificuldades linguísticas. Segundo estas conclusões, quase não há inseparabilidade entre o conhecimento e a prática deste, devido à sua relação de dependência. Assim sendo, visto de uma perspetiva mais recente, Canale (1995) distingue conhecimento de habilidade, ou seja, a capacidade de aplicar na prática o que sabemos da língua, através de uma comunicação real:

“[...] la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. El conocimiento hace referencia aquí a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real.” (p. 66)

O conhecimento consciente ou inconsciente que a pessoa tem sobre a língua, deve ser mecanizado através de uma prática constante de reproduções orais, de preferência na forma mais genuína, para que seja possível desenvolver as capacidades para discursar oralmente e o próprio saber linguístico. De facto, para que o uso real do idioma seja eficaz, é necessário integrar outros tipos de conhecimentos.

Desde 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) estabeleceu os parâmetros base para todas as línguas, tendo em conta as investigações realizadas até à data. Nesse documento, mostra-se que “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização” (Conselho da Europa, 2001, p. 34). Em linhas posteriores, é-nos evidenciado que “[a] competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução)” (Conselho da Europa, 2001, p. 35). Estas são as linhas seguidas por vários

docentes de línguas e investigadores que, embora prosseguem com as suas averiguações, utilizam este documento como um modelo orientador.

Uma vez que este projeto trata a oralidade e, em concreto, a interação oral, é preciso adaptar as diretrizes referidas anteriormente ao discurso oral. Deste modo, para que haja um equilíbrio saudável entre os componentes dentro da competência comunicativa, sugere-se criar situações em que o uso da língua seja espontâneo e genuíno, dentro da sala de aula de língua estrangeira. Estas situações podem manifestar-se através de atividades que permitam aos alunos testar a língua de forma natural, dando-lhes liberdade para se expressarem espontaneamente. Deste modo, podem aprender entre si e sobre si, e completar os seus esquemas mentais com novas aquisições. Krashen (1985) também afirmou que

“[...] second language competence develops via output practice in communicative situations. Specifically, the performer acquires rules by ‘trying them out’ in communicative situations: when he experiences communicative success, his hypothesis about the rule is confirmed; if this happens often enough, the rule is acquired. If the performer fails to communicate using a given rule, his provisional hypothesis is disconfirmed.” (p. 35)

Analisando o exemplo de Krashen, uma das formas para adquirir o conhecimento e, neste caso, desenvolver a competência comunicativa passa pela tentativa regular de expressar os nossos saberes. Sendo, portanto, algo regular, poderá ao mesmo tempo permitir uma maior facilidade e rapidez no processo de aprendizagem.

Ser competente numa língua estrangeira e ter aptidões para a expressão oral, requer uma prática sistemática, preferencialmente de forma autêntica. A fluência também deve ser analisada sob estes padrões uma vez que, como parte da oralidade, é uma das componentes avaliadas no indivíduo, com o objetivo de determinar a sua capacidade ou não capacidade de discursar naturalmente. Nas páginas seguintes, veremos de forma mais aprofundada as questões relacionadas com a fluência e a interação, que foram referidas nesta parte.



### 2.1.2 – A fluência: conceito, medida e aplicação em contexto de sala de aula

A fluência é um campo que requer atenção no âmbito das línguas. Deste modo, é necessário entender o que é a fluência, como pode ser medida e de que maneira pode ser desenvolvida na sala de aula.

O seu conceito pode ser definido de várias formas, mas que normalmente seguem a mesma orientação. Partindo pelo mais sucinto e apresentado no QCERLE, a fluência é “[...] a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse.” (Conselho da Europa, 2001, p. 182). Se procurarmos a etimologia do conceito, podemos verificar que conduz-nos ao verbo *fluir*, isto é, algo contínuo, fácil e natural. Em Berber e Macías (2015) é também possível verificar o significado do conceito, através das definições de dois grandes linguistas:

“Crystal y Davy (1975: 88) definen fluidez a través de términos tales como uniformidad y continuidad en el discurso. Crystal (1987) y Chambers (1997) señalan como cualidades asociadas a la fluidez facilidad, naturalidad, rapidez, sin esfuerzo. Chambers, por su parte, señala cualidades no asociadas a la noción de fluidez como irregularidad, intermitencia e incluso vacilación o no conclusión de los enunciados verbales.” (p. 140)

No entanto, em contexto de sala de aula, é necessário ter bem definido de que forma é possível ver nos alunos o seu grau de fluência em termos de facilidade, naturalidade e rapidez sem esforço, tal como se descreve nas linhas anteriores. Para isso, é necessário perceber se conseguem seguir as seguintes diretrizes, apresentadas no artigo de Jong e Perfetti (2001):

“[...] to be able to express their thoughts easily, with more attention to meaning than form, in any given situation. Communication should eventually be smooth, with some processes of production relatively fast and automatic. [...] fluency is related to the extent of a speaker’s linguistic knowledge as well as the use of that knowledge, the speed of access, and control over the available linguistic forms and syntactic devices.” (pp. 533-534)

Este é um dos objetivos e também uma das maiores dificuldades partilhadas pelos estudantes de línguas estrangeiras, visto que requer um grande controlo dos vários

elementos, desde o conhecimento linguístico, sociolinguístico e a pragmática, referidos no subcapítulo anterior (pg. 27) a propósito da competência comunicativa. Se determinado indivíduo conseguir dominar os aspetos descritos, significa que consegue utilizar a língua com facilidade e, conseqüentemente, revela um bom nível de fluência. Este tipo de domínio só é possível através de uma prática constante dedicada à expressão e à interação oral, que podem ser desenvolvidas aquando da aplicação de atividades orientadas para esse fim e pela oferta de um maior protagonismo ao aluno/a, o que por vezes é alvo de esquecimento nas aulas de língua estrangeira.

Antes de medir a fluência, é necessário ter em conta que esta é influenciada por vários fatores, entre eles a respiração, a articulação e a cognição, sendo que, como escreve Kirsner (2011) “A provisional list of candidates would include conceptualisation, planning, intention, attention, lexical search and syntactic formulation, although breathing too is likely to be a factor.” (p. 128). Em muitos casos, o facto de o/a aluno/a dedicar uma maior concentração à correção do seu discurso, pode acabar por transtorná-lo uma vez que a mente está focada na eficiência da fala, dificultando a aquisição natural da competência oral. É por esta razão que muitas vezes a fluência é confundida com a correção. Assim sendo, nas palavras de Schmidt (1992):

“A contrast is often made in the second language literature between fluency and accuracy, knowledge, or developmental stage (Brumfit, 1984). It seems natural to say about some learners that “X really knows quite a lot of English, but doesn't speak it fluently” or that “Y speaks fluently but not very grammatically.” (p. 358)

Deste modo, é necessário ter bem em mente qual o papel da fluência no meio dessas afirmações. Ao contrário da correção gramatical, esta limita-se ao número de pausas (silêncio), número de repetições, número de reformulações, que podem ser medidas consoante o tempo de discurso e o número de palavras utilizadas. É possível verificar, novamente em Jong & Perfetti (2001), que:

“In the broad sense, fluency is like general proficiency and includes accuracy and complexity of the output. In the narrow sense, however, fluency is restricted to temporal measures, such as length and number of pauses and the number of hesitations (e.g., *I uh like sports*) and repetitions (e.g., *I like I like sports*).” (p. 534)

Assim, como esclarece o autor, o número de pausas e hesitações e o número de repetições são as características mais comuns e as mais facilmente detectáveis. Em muitos casos, quando o/a aluno/a revela dificuldades na sua expressão, a tendência para cair nesta circunstância é maior e o discurso acaba por perder qualidade ou até mesmo a atenção de que o recebe. No entanto, existem formas de contornar a situação através de algumas estratégias de produção. Em *How to Teach Speaking* de Thornbury (2005), vemos que essas estratégias passam pela capacidade de disfarçar as pausas ao preenchê-las:

“The most common **pause fillers**<sup>1</sup> are *uh* and *um* [...] Some **vagueness** expressions, like *sort of* and *I mean* are also used to fill pauses. Another common device for gaining formulation time is the use of **repeats**- that is the repetition of a single word at the point where formulation has been temporarily paused.” (p. 7)

Para que o discurso seja mais fluido e natural, este tipo de características não o podem dominar. Desta forma, é possível medir a qualidade do discurso e, portanto, o nível de fluência dos alunos.

Existe um grande leque de atividades para desenvolver a fluência na sala de aula e colmatar as falhas no discurso, apresentadas anteriormente. Este tipo de atividades, tal como vimos no subcapítulo anterior, passam por promover momentos comunicativos, neste caso de produção oral, onde a linguagem é expressada de forma genuína e real. A esse respeito, Richards (2008), declara que:

“Different speaking activities such as conversations, group discussions, and speeches make different types of demands on learners. They require different kinds and levels of preparation and support, and different criteria obviously have to be used in assessing how well students carry them out.” (p. 39)

Apesar de serem um motor para desenvolver o discurso oral, é necessário prover o aluno de preparação e bases para que não tenha demasiadas dificuldades no momento de ação. Para isso, é necessário aplicar temas familiares, onde o vocabulário a utilizar está seu alcance, um contexto prévio sobre o que vão tratar ou discutir e *feedback* sobre o seu desempenho na realização das atividades mencionando, inclusivamente, a fluência. Quando os alunos expõem as suas ideias através de atividades de produção oral, não só

---

<sup>1</sup> O documento original apresenta as seguintes expressões com a letra em negrita.

estão a testar os seus conhecimentos prévios, como ainda ajudam os colegas a tirar partido desses momentos para a sua própria aprendizagem. Segundo Krashen (1981):

“The rapid acquisition of essential routines and patterns for performers who need them, help in appropriate word choice, and practice in the use of communication strategies (avoidance of structures that have not yet been acquired) may be helpful for students in a second language situation where early production is important.” (p. 112)

Ao interpretarmos a citação, podemos ver que o objetivo destas diretrizes é oferecer apoio durante os momentos de produção oral, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Idealmente, os temas devem ser confortáveis e preparados de maneira a que os estudantes não tenham que pensar demasiado sobre o que querem dizer, pois isto reflete-se no momento em que se expressam e no interesse demonstrado. Continuamente, as atividades devem funcionar em correlação com os temas e as tarefas orientadas ao desenvolvimento da fluência. Desta forma, Abad (2015), propõe algumas atividades para desenvolver a fluência:

“El tipo de actividades es variado, desde actividades de rompehielos, encuestas, simulaciones o juegos de rol (que pueden crear situaciones más cercanas a la realidad), presentaciones, debates y, sobre todo, pequeñas discusiones o conversaciones más o menos guiadas. Además de la actividades de producción o práctica libre es importante llevar a cabo actividades de concienciación, de estrategias de comunicación o aprendizaje o de elementos culturales.” (p. 42)

As atividades descritas mostram claramente momentos de interação oral, destacando as pequenas discussões ou conversações. Além disso, um fator muito importante é o que se relaciona com a integração de vários elementos cognitivos como a consciencialização, as estratégias de comunicação e os conteúdos culturais, que funcionam como um agregado de todos os conhecimentos necessários para a aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, facilitam o conjunto de elementos necessários para promover uma comunicação eficiente e fluída.

Por fim, podemos retirar destas conclusões que a fluência pode ser considerada como a expressão de um discurso natural e espontâneo. Este pode ser medido, entre as mais comuns, pela quantidade de pausas e repetições no discurso. Para evitar estas opressões ao discurso fluente, podemos recorrer a atividades orientadas ao

desenvolvimento da fluência, como atividades comunicativas que promovem a interação, visto ser uma das formas mais acessíveis para a promoção de dinâmicas em grupo. Deve ser praticada de forma sistemática, para que os alunos não só fortaleçam o seu discurso, como também adquiram mais conhecimentos sobre a língua, uns com os outros.

## **2.2 – As atividades de interação oral**

### **2.2.1 – A importância da interação oral para a aprendizagem de uma língua estrangeira.**

Maioritariamente, a interação oral é entendida como a comunicação através da fala entre dois ou mais participantes. Segundo o dicionário online *Diccionario de Términos Clave de Español Lengua Extranjera* do Centro Virtual Cervantes, elaborado por uma equipa de professores de Espanhol Língua Estrangeira, a cargo do Centro Virtual Cervantes do Instituto Cervantes, coordenado por Ernesto Martín Peris “[...] se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales.” Além da comunicação verbal, existem muitos rasgos da comunicação não-verbal que são característicos da oralidade como os movimentos, expressões faciais, gestualidade, prosódia e o próprio olhar, que determinam e influenciam a construção e o desenvolvimento do nosso discurso. Explícito no *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras*:

“Nas actividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de receção e de produção são constantemente utilizadas durante a interacção.” (Conselho da Europa, 2001, p. 112)

Algumas das estratégias referidas no QECRL, caracterizam-se pela iniciativa ao tomar a palavra, cooperar no discurso, cooperar ao nível das ideias, lidar com o inesperado e pedir ajuda. Todos estes fatores característicos da comunicação (verbal e não-verbal), originam na interação oral algumas dificuldades. A fala é mais imediata, menos controlável e complexa, provocando algumas dificuldades na comunicação por

parte dos alunos, principalmente se o material ou os métodos utilizados não promoverem um discurso natural nem facilitarem o *output* dos conhecimentos prévios. Nem sempre é possível testemunhar a participação de todos os estudantes, seja pelo escasso domínio da língua, seja por inibição ou simplesmente por questões relacionadas com as próprias características pessoais. Ainda assim, o facto de eles não participarem no diálogo não quer dizer que não dominem a língua. É possível notar que nas palavras de Krashen (1987):

“Some scholars have suggested that "participation in conversation" is responsible for language acquisition. [...] "Conversation", however, is not in itself the causative variable in second language acquisition. It is one way, and a very good way, to obtain input. It is theoretically quite possible to acquire without participating in conversation. [...] Comprehensible input is responsible for progress in language acquisition. Output is possible as a result of acquired competence. When performers speak, they encourage input (people speak to them). This is conversation.” (p. 61)

Este *output*, quando exercitado periodicamente, ajuda o aluno a adquirir conteúdos com mais facilidade e seja mais eficiente nas suas participações em discursos orais, principalmente em situações futuras com falantes de outras culturas ou sempre que seja necessário utilizar a língua. Assim sendo, devem-se proporcionar em contexto de sala de aula, várias situações nas quais seja possível expandir a comunicação nas suas diferentes esferas, de maneira a criar agentes sociais detentores de fortes competências comunicativas.

Ao colocar em prática o seu discurso em momentos de interação oral, o utilizador absorve muitas partículas presentes na comunicação, reforçando a aquisição de nova linguagem através da aprendizagem de novas palavras, entoação, pronunciação, normas gramaticais, expressões, entre outras. Deste modo, Ellis (2008), comprova que:

“As Hatch (1978) famously put it, “One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of the interaction syntactic structures are developed” (p. 404). Thus, interaction is not just a means of automatizing what the learners already know but also about helping them to acquire new language.” (p. 4)

Esta combinação de elementos presentes na receção (*input*) e na produção (*output*), fomentam a aquisição de novos conhecimentos e comportamentos a ter nos momentos

de interação. A forma como o discurso é produzido ao nível da correção é marcante, porém, a facilidade em expô-lo (fluência) determina se a mensagem que queremos transmitir é recebida de forma positiva. Por isso, um momento de interação oral pode ser classificado como “[...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on meaning rather than form.” (Nunan, 1989, p.10).

Significa isto que, nos momentos de interação oral poderão surgir vários elementos linguísticos que o aprendente desconhece e acaba por dedicar-lhes a sua atenção de maneira a absorver a nova informação. Nestas negociações, também fortalece o seu conhecimento sobre estratégias de compreensão e produção, formas de resolver os problemas nas suas produções e o conhecimento de rasgos característicos da linguagem oral da língua meta. O uso da L2 num contexto autêntico e em atividades de sala de aula que promovam um discurso natural e fluido, claramente ajudam na evolução do estudante e na aquisição do conhecimento.

### **2.2.2 – Atividades de interação oral: discussões informais.**

A interação oral dispõe de um grande leque de atividades que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula. Dentro das mais comuns, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras* (pp. 112–113) , destacam-se as transações, conversas informais, discussões informais, debates, entrevistas, negociações, planeamentos conjuntos e cooperações práticas com vista a um fim específico. No entanto, como este relatório reflete uma prática centrada nas discussões informais, será esse o foco deste subcapítulo.

Partindo dessas mesmas discussões informais, a sua escolha prende-se com o facto de que, na maioria das vezes, os alunos sentem-se mais confortáveis quando os temas permitem a expressão das suas opiniões e preferências pessoais, a defesa dos seus pontos de vista e o debate sobre assuntos do quotidiano. Dessa forma, as conversas não são robotizadas mas sim bastante espontâneas e construtivas. Ao partilharem as suas opiniões, os alunos participam ativamente seja através das suas exposições, seja simplesmente por ouvir e assimilar a informação. Além disso, é um tipo de linguagem que se aproxima àquela que eles utilizam entre si no dia-a-dia. Por outro lado, estas mesmas conversas também podem ser ricas em conteúdo e em questões linguísticas, uma vez que é interação é suplementada por todos os intervenientes que nela

participam. Além disso, também funcionam como um método que revela o alcance do aluno/a para expressar os seus conhecimentos da língua e o domínio de todas as estratégias particulares do discurso oral. Em Halliday (1985) é possível ler que “For spoken language, then, we shall take natural spontaneous conversation as the paradigm form. In its ‘ideal’ form, this means dialogue” (p. 46)

Considerado um dos métodos mais ricos para a aquisição de uma língua, estas atividades proporcionam oportunidades para o levantamento de ideias e o trabalho colaborativo. Rivers (1987) aponta que:

“[...] Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real life exchanges [...]” (pp. 4-5)

Tendo como objetivo o desenvolvimento dos níveis de fluência, as discussões informais conseguem extrair dos/as alunos/as as suas competências comunicativas ao nível da oralidade. É importante salientar que, quando se trata de momentos de exposição, nem sempre é fácil obter o número de participações desejadas. Porém, se a discussão é realizada num formato mais aberto, isto é, quando os alunos são o centro da discussão e o professor se distancia, os resultados podem revelar-se impressionantes. Note-se que, segundo Jauregi (2012):

“[...] se evidencia la importancia que tiene el estimular la interacción grupal en clase de ELE. En estas interacciones grupales los alumnos producen más en la lengua meta, expresan mayor variedad en actos de habla, y se dan más casos de auto-corrección y corrección por otros, que cuando la interacción viene gestionada por el profesor en una clase magistral (Stotz 1991).” (p. 7)

Ao aplicar este tipo de atividades motivamos os estudantes para a análise, questionamento e levantamento de várias questões e ideias que, quando discutidas de maneira encadeada, torna as sessões muito mais interessantes e a aprendizagem mais significativa. Tendo em conta as informações de García (2015):



“[...] ‘los hablantes responden, se refieren y construyen sus turnos sobre los enunciados previos de otros hablantes’ (Thornbury y Slade 2006, 15), pero, a la vez, ‘abriendo expectativas para el siguiente’ (van Lier 1996, 177). Cada turno de habla representa la interpretación del hablante del turno anterior y, al mismo tiempo, un avance en una nueva dirección.” (p. 3)

Por último, e como visto nas linhas anteriores, estas discussões podem dar rumo a um avanço numa nova direção. Este pode significar a abertura para novas ideias, novas atividades e temas, novas perspectivas culturais, entre outras situações que tenham como objetivo a formação do estudante não só ao nível da língua mas também ao nível pessoal. As discussões informais funcionam claramente como uma das formas mais eficazes para produzir um discurso natural e espontâneo, que desejamos ver em contexto de sala de aula, para que a aprendizagem seja efetiva e saudável.

## **2.3 – Os recursos audiovisuais**

### **2.3.1 – O mundo do audiovisual: os referentes culturais, o carácter psicológico e a componente linguística.**

As novas tecnologias marcam uma constante presença no nosso dia-a-dia, manifestando um papel fundamental para a aprendizagem sobre o mundo. No seio escolar, estas não são ignoradas e cada vez mais são utilizadas com um mecanismo para semear o conhecimento. No que se refere às línguas estrangeiras, os materiais audiovisuais são bastante úteis para apresentar aos alunos uma realidade que não lhes é muito próxima: os modelos de comunicação entre os nativos da língua segunda. Assim sendo, como argumenta Pegrum (2008):

“[...] ‘[n]ew literacies represent a new language of power’ then it is essential that students are given exposure to these while learning skills for interpreting and reworking them. Moreover, we must engage with ‘screen culture, popular culture, the Internet’ and new media in general since, as Giroux and others have argued, these are the ‘new sites of education’ [...] is an ideal context for exploring and developing visual literacy. At the same time, foreign film in particular is a vehicle for exploring intercultural literacy, since it is one of the means through which we may regularly encounter other cultural discourses.” (pp. 145-146)

Por esta razão, conclui-se que é necessário dar uso aos materiais audiovisuais que temos ao nosso dispor para dar a conhecer aos alunos vários rasgos característicos da língua estrangeira como a linguagem, o conteúdo cultural e sociocultural, entre outros.

Supõe-se que nas aulas de língua estrangeira os alunos aprendam a diversas características da língua. No entanto, uma das grandes dificuldades em contexto de sala de aula é conseguir agrupar vários fatores essenciais como a motivação, originalidade, explicações claras, entre outros aspetos que desejamos tornar fáceis para os nossos alunos. Os vídeos, neste caso, funcionam como uma ferramenta que consegue combinar vários desses aspetos: motivação e originalidade, expressão de reações, abertura para outras atividades, linguagem real, vocabulário, gramática e pronúncia de palavras, redução do tempo de fala do professor, aprendizagem de conteúdo cultural e orientação para a memória visual. Ao utilizarmos vídeos autênticos, isto é, vídeos que não são criados especificamente para a aula de língua estrangeira, estamos a proporcionar aos alunos oportunidades para compreender os conteúdos de uma forma mais motivante, natural e real. Sturn (2012) explica que:

“Film and video in a communicative classroom model authentic language, introduce culture, and give students something to communicate about, in a realistic context. Watching films is a personal experience that is often shared (in a cinema, one’s home, or a classroom) and gives learners much to talk about—their reactions, opinions, and a myriad of other topics. Omaggio Hadley (2001) suggested that students must have opportunities to interact among themselves, to practice language in a range of real-world contexts, using authentic language whenever possible. Film and video provide this authentic language and unlimited stimuli, while encouraging creative language practice. Omaggio Hadley (2001) also stated that cultural understanding must be promoted in various ways. Film and video, again, are equal to the task of cultural promotion, as film can show dozens of cultural details more efficiently than an instructor can explain.” (p. 248)

Os vídeos quando selecionados com rigor pelo professor/a e segundo os interesses do público-alvo, isto é “[...] making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner. Adaptation can include reducing, adding, omitting, modifying and supplementing.” (Tomlinson, 2011, p. xiv), podem ser totalmente atrativos e podem também captar a atenção a grande escala. Por vezes, o fator afetividade tem um grande impacto neste campo uma vez que origina

diferentes emoções na pessoa, permitindo que esta esteja interessada durante a visualização. Além disso, possibilitam uma exposição a modelos reais e significativos do idioma em questão. É muito importante ouvir a língua desde uma fonte autêntica e, através disto, aprofundar o conhecimento da gramática, do vocabulário e da pronúncia de várias palavras que nem sempre são absorvidas nas primeiras vezes que a ouvem. É necessário acrescentar também que é muito fácil produzir o que vemos. De uma forma geral, recordamo-nos das situações que observamos e podemos falar sobre elas facilmente ou simplesmente fazer reproduções mentais destas.

Ao ver um vídeo numa aula de língua estrangeira, o aluno pode ter mais facilidade em lembrar-se deste e absorver os conteúdos com mais facilidade. No que respeita ao conteúdo cultural, é possível ter uma perspetiva mais real da cultura da língua meta se os professores forem metódicos ao elegerem o vídeo que vão utilizar, uma vez que o objetivo é expor informação autêntica, adequada e fiel, com o objetivo de transmitir uma ideia correta e real do mundo. Por último, são um ótimo instrumento para fazer uma ponte entre atividades, neste caso as de interação oral, uma vez que servem como uma base e uma inspiração para a expressão de ideias e opiniões. Neste seguimento, King (2010) afirma que:

“Films are invaluable teaching resources for many reasons. They present colloquial English in real life contexts rather than artificial situations, and they expose students to a wide range of native speakers, each with their own slang, reduced speech, stress, accents, and dialects. Feature films are more intrinsically motivating than videos made for EFL/ESL teaching because they provide students with a film to be enjoyed rather than a lesson that needs to be tested on. Moreover, the realism of movies provides a wealth of contextualized linguistic and paralinguistic terms and expressions, authentic cross-cultural information, classroom listening comprehension and fluency practice.” (p. 510)

Tendo em conta que a pragmática tem um papel fundamental dentro da competência comunicativa, os vídeos também podem oferecer vários exemplos da linguagem não-verbal presentes na comunicação entre os utilizadores de uma determinada língua e respetiva cultura. Podemos ver em Vázquez (2011):

“En concreto, tiene un importante papel en la presentación de contenidos no verbales. Lejos de los dibujos o textos explicativos de la realización de un determinado gesto, los recursos audiovisuales, en este caso el cine, permiten observarlo en un contexto claro en el que personajes hispanohablantes lo utilizan de una manera bastante natural en situaciones verosímiles.” (p. 151)

Por fim, é possível ver que existem várias vantagens no uso deste tipo de material, sempre que o professor/a o escolha de forma correta, contextualizada e com um propósito, segundo o tema que vai lecionar. A má gestão destas diretrizes muitas vezes provocam um uso desapropriado deste material, enfraquecendo a qualidade da aula. Além disso, é sempre necessário ter um segundo plano uma vez que não devemos estar totalmente dependente dos vídeos para a aula planificada. A tecnologia também tem as suas desvantagens e uma delas é a falha/avaria/qualidade do material, que nem sempre é controlável. Devemos ter em conta as palavras de Willis (1983) quando nos diz que “A teacher who is not trained to exploit these facilities may simply be combining the disadvantages of both film and video. There is an obvious need for teacher training and for detailed teaching notes to accompany programmes.” (pp. 18-19). Deste modo, é necessário ter rigor não só na escolha dos vídeos, como na preparação prévia da sala e das condições necessárias para que a sua apresentação seja um sucesso e os alunos consigam não só disfrutar, com também aprender sobre o que está dentro do objetivo da visualização. Este foi um dos fatores a ter em especial atenção durante a prática letiva envolvida neste projeto de investigação-ação, uma vez que na escola em questão o material nem sempre funcionava conforme pretendíamos.

### **2.3.2 – Seleção de material: tipologia dos vídeos**

Dentro dos materiais audiovisuais (vídeos) existe um grande leque de opções que podem ser utilizadas em aula de língua estrangeira. No entanto, é sempre necessário delimitar o tipo de vídeos a utilizar em termos de autenticidade, seleção e duração.

Para começar, é necessário não esquecer que o extrato deve ser atrativo e compreensível, principalmente se este for de carácter autêntico. Brandimonte (2003) aclara que:

“Hablando de material auténtico nos referimos concretamente a las películas de cine y a toda la programación televisiva (series, informativos, anuncios publicitarios, documentales, etc.), basadas en una muestra de lenguaje auténtico, hecho por nativos y para los nativos. Esto aumenta la motivación en los alumnos al ser conscientes de entrar en contacto con el mundo que están estudiando.” (p. 874)

A preferência pelo material autêntico, caracterizado pela proteção daquilo que é real, nativo e de linguagem genuína, respeita ao mesmo tempo as principais particularidades da competência comunicativa, sendo portanto um recurso aliado a esse conceito.

Partindo para a seleção dos vídeos autênticos, o/a professor/a pode optar pelo que tiver em mente para a sua aula, dentro do tema a lecionar. Para tal, pode utilizar por exemplo “[...] anuncios publicitarios televisivos que, por su brevedad, autenticidad y carga de valores culturales, se convierten en un material extremadamente útil para realizar un amplio abanico de actividades.” (p. 878). Hoje em dia há uma grande facilidade em encontrar este tipo de vídeos nos vários *websites* ao nosso dispor, como por exemplo o *Youtube*. Existem inúmeras vantagens nestas fontes e tal como Barrallo & Garro (2010) indicam, devemos ser conscientes sobre “[...] el nutrido material que podemos encontrar en la red a través del portal *Youtube* centrándonos en *sketchs*, y por otra, ofrecer ideas prácticas para su explotación en la clase de ELE.” (p. 83). Este é um dos recursos mais utilizados pelos professores devido à sua ampla oferta e facilidade em fazer *downloads* para utilizar na sala de aula.

A duração do vídeo deve estar bem enquadrada na nossa planificação uma vez que, por vezes, quanto mais longo for o extrato, mais rigor requer para que não se torne maçador. Harmer (1991) propõe que:

“Short video sequences of between one and four minutes can yield a number of exercises, demonstrate a satisfying range of language, are easier to manipulate, and can be highly motivating. Such short extracts are usually the best option; where we want to use longer ones – because of the topic, or because it is impossible to extract a good short extract – we will need to design activities to keep our students involved.” (p. 283)

Verificamos, portanto, a necessidade de haver rigor á volta destes três aspetos. Devem ser bem estudados por parte do/a docente de maneira a proporcionar aos alunos

o melhor modelo daquilo que o tema tem para oferecer e para que tenham uma oportunidade para aprender e tirar partido deste recurso.

#### **2.4 - Os vídeos como estímulo para a interação oral e o desenvolvimento da fluência.**

Ao analisar os elementos descritos anteriormente, podemos concluir que a base para o ensino da língua estrangeira centra-se nos aspetos relacionados com a competência comunicativa, descritas neste capítulo. Sendo o domínio em termos de fluência uma das principais metas na expressão oral, que permite a comunicação entre os indivíduos, é necessário promover práticas para a desenvolver e aprofundar no discurso oral. As discussões informais são um dos meios mais autênticos, onde os alunos expõem as suas ideias de uma forma mais natural. No entanto, para que essas discussões se concretizem, é necessário encontrar um material que lhes permita criar a discussão, sem que elas ‘surjam do nada’. Os vídeos podem servir como um motor perfeito para falar de vários assuntos sobre a língua ou a cultura da língua. Brown (2000) sumariza estes pontos:

- “[...] 1. Classroom goals are focused on all of the components of communicative competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.
- 2. Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.
- 3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.
- 4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts. [...]” (pp. 266-267)

Tendo em conta os principais pilares da competência comunicativa explicados em Brown, este estudo terá como propósito examinar de que forma é que a fluência poderá ser desenvolvida em sala de aula. Para tal, utilizam-se as atividades de interação, mais especificamente, as discussões informais e a utilização de material audiovisual, neste

caso vídeos curtos que serão de carácter autêntico, baseados em anúncios publicitários televisivos e outros vídeos, considerando o *Youtube* como principal fonte, sem que ultrapassem os quatro minutos de duração.

O aprofundamento da fluência é muitas vezes esquecido nas atividades de sala de aula o que dificulta o que se acredita ser um bom discurso oral. No entanto, é uma das grandes metas a atingir nas aulas de língua estrangeira e um dos objetivos primeiros por parte dos alunos. Richards escreve que:

“Fluency became a goal for speaking courses and this could be developed through the use of information-gap and other tasks that required learners to attempt real communication despite limited proficiency in English. In so doing they would develop communication strategies and engage in negotiation of meaning, both of which were considered essential to the development of oral skills.” (p. 2)

Ao lermos estas afirmações, podemos verificar que mesmo que os alunos não sejam proficientes na língua, é necessário dar-lhes oportunidades para desenvolver competências orais através de um discurso que seja o mais espontâneo possível. Apesar do facto de os alunos não comunicarem constantemente com nativos, não quer dizer que eles não consigam expressar um modelo similar. É do papel do/a professor/a dar-lhes oportunidades para expor as suas ideias sem muito esforço e de uma forma natural. Para tal acontecer, o professor deve sair do papel de controlador e passar a ser um guia que ajuda os alunos a expressarem-se oralmente, visto que são eles quem devem ter um maior tempo de fala. Novamente em Brown lemos:

“It is important to note, however, that fluency should never be encouraged at the expense of clear, unambiguous, direct communication. Finally, much more spontaneity is present in communicative classrooms: students are encouraged to deal with unrehearsed situations under the guidance, but not control, of the teacher.” (p. 267)

Deste modo, as atividades de interação oral são excelentes para iniciar um discurso espontâneo. Quando os alunos partilham entre si as suas opiniões, tal como fazemos durante uma discussão informal entre amigos, é mais simples e fácil a expressividade. Para tal, os vídeos têm um papel fundamental porque servem, como diz a expressão, como um ‘motivo para dar que falar’. Deste modo, o uso de vídeos curtos, é ainda “[...]”

an ideal way of ‘sensitizing [students] to discourse practices in other societies and to the ways those discourse practices both reflect and create cultural norms’ [...]” (Pegrum, 2008, p.146).

Concluindo, vemos que existe uma base que será o uso de vídeos como um motivo para as discussões informais, nas quais os alunos devem debater sobre os factos apresentados no vídeo. Ao debaterem esses mesmos factos, de uma forma espontânea e real, é possível verificar se o grau de fluência melhora ou não, através do cálculo do número de pausas e o número de repetições. Se estas forem escassas, o nível de fluência aumenta e, conseqüentemente, tornam-se mais competentes na sua comunicação.



### **Capítulo III – Implementação do projeto de investigação-ação**

Na sequência das explicações apresentadas nos capítulos anteriores sobre o contexto, o levantamento do objeto de estudo e a respetiva fundamentação teórica, partimos agora para a secção prática onde é possível analisar todos os passos pelos quais este projeto de investigação-ação atravessou durante a sua implementação. Para tal, o projeto foi executado em dois ciclos com diferentes variantes de maneira a medir a fluência do aluno em língua estrangeira, através de transcrições orais que indicam o número de hesitações/pausas e repetições. Nos dois ciclos de cada língua estrangeira, verificamos uma subsecção dedicada à metodologia, isto é, a descrição das ferramentas utilizadas para a recolha de dados e o respetivo plano de intervenção, uma subsecção dedicada aos resultados onde é possível ver a apresentação destes e uma explicação sobre os métodos de tratamento de dados, e por último um subcapítulo dedicado à discussão dos resultados obtidos de maneira a compreender que alterações são necessárias aplicar para melhorar este processo e aperfeiçoá-lo.

Durante o período de estágio, e como referido no primeiro capítulo, as regências sofreram algumas alterações uma vez que a professora orientadora de espanhol estava em processo de gravidez. Os dois ciclos de espanhol foram realizados durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, e os de inglês durante os meses de novembro, março, abril e maio. Uma vez que as regências de ambas as línguas não foram realizadas em simultaneidade, foi necessário fazer um primeiro e um segundo ciclo de forma separada. Significa isto que, nos meses dedicados ao Espanhol foram recolhidos os dados para o primeiro e para o segundo ciclo, e nos meses dedicados ao inglês aplicou-se o mesmo formato.

Por último, foi possível analisar um questionário que foi entregue aos alunos de ambas as turmas, de maneira a saber as suas preferências no que diz respeito à utilidade do material audiovisual e das atividades de interação. Para além disso, foi possível analisar os resultados da última prova oral de inglês (referente ao terceiro período), que foi realizada através de uma discussão informal em grupos de quatro elementos.

É necessário salientar que esta análise é importante uma vez que nos permitirá fazer uma reflexão acerca deste tema e perceber se de facto o uso de vídeos e atividades de interação podem realmente servir como um apoio para aumentar a fluência em língua estrangeira.

### **3.1 – Primeiro ciclo de investigação-ação**

O primeiro ciclo de investigação-ação é baseado na aula de espanhol de vinte e quatro de janeiro de dois mil e dezassete com a turma de décimo primeiro ano (correspondente ao nível A2.2, segundo o QECRLE) e a aula de inglês de dez de maio de dois mil e dezassete com a turma de décimo ano (nível de continuação). Para ambas as línguas estrangeiras é possível verificar as transcrições orais recolhidas em sala de aula, proceder à sua interpretação e ao estudo dos respetivos resultados, tendo em conta a utilização de vídeos e atividades de interação (discussões informais), orientadas para a partilha de opiniões pessoais e troca de ideias. A partir daí, é possível fazer uma reflexão e pensar em estratégias para aplicar no segundo ciclo com o objetivo de melhorar alguns aspetos detetados.

#### **3.1.1 – Primeiro ciclo de Espanhol**

##### **3.1.1.1 – Metodologia**

A aula de Espanhol de vinte e quatro de janeiro de dois mil e dezassete teve como objetivo observar pela primeira vez se o método concebido pode ou não ajudar a melhorar a fluência no aluno. Para tal, a professora estagiária procedeu à recolha de dados através do registo de uma transcrição oral, mantendo-se como observadora, assistindo à aula lecionada pela professora estagiária colega. Deste modo, foi possível ver com mais pormenor todos os acontecimentos e verificar se o método de recolha de dados era praticável.

Esta regência teve uma duração de noventa minutos e decorreu dentro da unidade didática intitulada *Comercio*, na qual os alunos tinham como tarefa final a criação de um produto e fazer a sua publicidade. Nesta sessão, os alunos tinham como objetivo comparar, analisar e avaliar produtos (apresentados na forma de slides em suporte PowerPoint), através da partilha de opiniões pessoais, com o fim de conhecer e utilizar as expressões específicas para dar e pedir opinião (ex. *en mi opinión, creo que, pienso que*, entre outras). Para dar seguimento ao tema da aula em questão, durante a fase de Práticas, a professora estagiária projetou um anúncio publicitário sobre a cerveja *Amstel*, solicitando aos alunos que descobrissem qual era produto que estava a ser publicitado, que o interpretassem desde uma perspetiva crítica e que refletissem sobre a sua transmissão na televisão. Seguidamente, projetou o vídeo pela segunda vez e disse aos alunos para partilharem com o colega de mesa (pares) as suas opiniões acerca desta

publicidade e a sua temática para, em seguida, discutirem com toda a turma. O objetivo desta atividade seria portanto uma utilização quase intuitiva das expressões para dar e pedir opinião e a interpretação do conteúdo do vídeo e respetiva explicação oral através da interação oral em pares e, posteriormente, com todo o grupo. Os resultados evidenciam a mesma linha de raciocínio apresentada por Meler (1998):

“[...] las enormes posibilidades de explotación didáctica que presenta el lenguaje de la publicidad televisiva como eficaz instrumento complementario en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, y partiendo de la premisa de que los anuncios televisivos en su calidad de materiales lingüísticos auténticos ofrecen una amplia gama de posibilidades en lo que se refiere al logro de determinados objetivos comunicativos [...] asimilación y ejercitación de situaciones comunicativas primordiales, en una perspectiva que al mismo tiempo tenga en cuenta los aspectos pragmáticos de la lengua.” (pp. 217–218)

No decorrer desta atividade, foi possível identificar e posteriormente analisar os resultados, que vão de encontro às afirmações descritas, visto que o vídeo permitiu aos alunos terem contacto com um tipo de linguagem real e gerar, ao mesmo tempo, diferentes tipos de reações e opiniões.

### **3.1.1.2 – Resultados**

Os seguintes resultados mostram exatamente as opiniões dos alunos através de uma transcrição oral daquilo que foi mencionado. Após a visualização do vídeo (anexo 6, p.93), os estudantes identificaram sem dificuldades o produto a ser publicitado: *Cerveza Amstel*. Depois da segunda visualização, comentaram o vídeo de forma espontânea através das suas reações e comentários positivos e negativos. A professora estagiária pediu-lhes que partilhassem em pares as suas opiniões para depois discutirem em turma.

Para explicar melhor a seguinte transcrição, a letra (P) significa *professor* e a letra (A) *aluno* à qual será atribuída um número para distinguir a quantidade de alunos que participaram na discussão. As palavras e a pontuação com letras em negrito, têm como objetivo tornar mais fácil a identificação das repetições e das pausas/hesitações. A pontuação serve para perceber algumas das reações dos alunos, porém as reticências significam uma pausa no discurso. Por último, as palavras ou expressões sublinhadas

identificam um erro linguístico. Os alunos, durante a discussão em grupo, expuseram o seguinte:

1) A1: - No son solamente los hombres que<sup>2</sup> beben cerveza!

2) A2: - Yo pienso que no hay **relación** con las diferencias entre hombres y mujeres. La cerveza no se **relaciona**.

3) A3: - A mí no me gusta el **anuncio** pero al final del **anuncio** vemos la unión entre **amigos (...)** y la cerveza se bebe con **amigos**.

4) A1: - Podrían haber hecho las<sup>3</sup> personas juntas desde el inicio y no poner **hombres**<sup>4</sup> y mujeres separados, generalizando los **hombres**.

5) A4: - Sí porque no solo los hombres lo hacemos pero<sup>5</sup> las mujeres también les gusta comprar cosas que no necesitan.

6) A1: - Hombres<sup>6</sup> son “fortes<sup>7</sup> y saben jugar” ellos nunca saben cocinar y las mujeres son muy emocionales, que<sup>8</sup> les gusta ir de compras, que conducen mal “que somos complicadas” que son menos inteligentes (...) que somos más flacas<sup>9</sup>.

7) A1: - Cada vez más queremos un rol más importante y queremos los mismos derechos.

Dada a discussão, a professora perguntou se eles gostariam de ver o anúncio na televisão e todos afirmaram *no me gustaria*, tendo e conta as afirmações apresentadas na transcrição oral. Por fim, procedeu-se à conclusão da aula onde a professora explicou a tarefa final: criação de um produto e respetiva publicidade.

### 3.1.1.3 – Discussão dos resultados

Partindo para a análise da transcrição, vamos ter em conta, tal como explicado no segundo capítulo deste escrito, “[...] the frequency and distribution of filled pauses, and the frequency of repetitions [...] as possible measures of fluency.” (Schmidt, 1992, p. 93).

Segundo a medida utilizada, podemos verificar que as pausas descritas, duas neste caso, não demonstram propriamente uma dificuldade na exposição do que se

---

<sup>2</sup> Correto: los hombres los que

<sup>3</sup> Correto: haber puesto a las personas

<sup>4</sup> Correto: poner a hombre

<sup>5</sup> Correto: sino que a las mujeres

<sup>6</sup> Correto: los hombres

<sup>7</sup> Correto: fuertes

<sup>8</sup> Este *que* e os restantes utilizados não se empregam

<sup>9</sup> Correto: débiles

pretende dizer, isto é, desde um ponto de vista linguístico, mas sim um acrescentamento de ideias ao conteúdo do discurso. Já a repetição de palavras demonstra um número mais elevado, visto que em algumas frases a mesma palavra é mencionada duas vezes. São os casos da intervenção do/a aluno/a número dois (alínea 2) com as palavras *relación* e *relaciona*, o/a aluno/a número três (alínea 3) com as palavras *anuncio* e *amigos*. De um ponto de vista geral, as palavras mais utilizadas foram *hombres* e *mujeres*, visto que os alunos orientaram o tema da publicidade para o campo da igualdade de género.

Nesta transcrição podemos verificar dois benefícios e dois problemas na aplicação do método. Dentro dos benefícios confirmamos o facto de o vídeo ter sido um incentivo para que os alunos falassem de problemas da sociedade, como por exemplo, a diferença entre géneros, o que significa que:

“Film is an ideal medium through which to exploit the tools offered by sociocultural and critical discourses for the exploration of visual literacy and intercultural perspectives [...] stimulate students’ exploration of their own identities and, on the other, help prepare them for global citizenship.” (Pegrum, 2008, p.136)

Além disso, a naturalidade com a qual expuseram as suas opiniões pessoais prova um acesso ao discurso fluente, visto que é um dos objetivos da comunicação oral.

Por outro lado, e já dentro dos problemas encontrados confirmamos que em dezoito alunos, sendo que alguns deles faltaram à aula, apenas quatro expuseram as suas ideias. Mais ainda, apenas em duas intervenções verificamos a existência de expressões para pedir e dar opinião, que são *yo pienso que* e *a mí no me gusta*.

Em consequência das interpretações mencionadas, os vídeos e as atividades de interação funcionam como um método para promover um discurso mais natural, mas deve ser muito bem pensado de modo a abranger um maior número de alunos e uma exposição mais rica das ideias. Deste modo, concluímos que pelo menos na turma de espanhol é necessário aproveitar o potencial que os educandos têm para as discussões sobre temas que incluem questões relacionadas com a sociedade, de forma a medir com mais profundidade se o sistema aplicado neste projeto de investigação é de facto positivo e benéfico para eles.

### **3.1. 2 – Primeiro ciclo de Inglês**

#### **3.1.2.1 – Metodologia**

A aula de inglês de dez de maio de dois mil e dezassete, com uma duração de noventa minutos, teve como objetivo didático a introdução do conteúdo gramatical *The Passive*, através do tema *Inventions*. Assim como na turma de Espanhol, a tarefa final da aula, também seria a criação de um produto, embora neste caso com a argumentação em torno do porquê de ser útil para a sociedade, através de uma representação do programa televisivo *Shark Tank* (no qual os criadores mostram as suas invenções e o júri escolhe ou não ficar com uma percentagem dos lucros das vendas).

Nesta sessão, a utilização dos materiais audiovisuais juntamente com a atividade de interação (discussão informal) na qual os alunos expõem as suas opiniões pessoais, prendeu-se com a demonstração de um vídeo relacionado com *The weirdest inventions* (anexo 6, p. 93), especificamente, produtos que nunca foram vendidos no mercado por serem aparte daquilo que se assume ser regular. Nesta atividade, cada aluno devia explicar qual dos produtos poderia de facto funcionar e ser útil para a sociedade.

De maneira a iniciar esta fase da aula (Pré-Tarefa), a professora estagiária mostrou aos alunos a imagem de uma chávena de chá que foi transformada numa lâmpada, solicitando-lhes as suas opiniões perante aquela estranha invenção e perguntando se eles se lembravam de algum produto igualmente invulgar. Deste modo, foi possível fazer uma ponte entre recursos e projetar o vídeo planificado. Aquando da visualização deste, a professora estagiária solicitou aos alunos que escolhessem o produto que mais gostavam e que ao mesmo tempo poderia ser útil para a sociedade. Pediu primeiramente que partilhassem as suas opiniões em pares para depois exporem-nas enquanto turma, indicando que todos deviam dar a sua opinião. O objetivo seria portanto conseguir um maior número de participações para que a recolha de informação tivesse mais dados, de forma a obter uma melhor avaliação da fluência.

#### **3.1.2.2 – Resultados**

Os resultados apresentados demonstram as transcrições orais recolhidas por um dos professores estagiários que assistiu à aula lecionada e que se voluntariou para o efeito. Decidiu-se não proceder à gravação das vozes, uma vez que é algo que envolve questões relacionadas com burocracia e várias autorizações (escola, alunos e pais), o que iria dispensar bastante tempo e, possivelmente impediria a recolha de resultados.

Nestas transcrições podemos distinguir novamente os alunos através da atribuição de um número, tal como no ciclo de espanhol apresentado anteriormente. A transcrição demonstra aquilo que foi dito pelos alunos após uma primeira partilha de opiniões em pares. Tendo em conta que a tarefa seria escolher o produto que mais gostavam e explicar a razão pela qual poderia funcionar no mercado, o resultado foi o seguinte:

1) A1: - The bubble **one**. I think it's the best **one**.

2) P: - That's cool! And why do you think that product would be appropriate for the society?

3) A1: - Because everyone likes to burst it. It's the material; it's a never ending bubble.

4) A2: - It's the same.

5) A3: - It's the same.

6) A4: - Same.

7) P: - Does anyone have a different opinion?

8) A5: - Silent Karaoke. I think that it's cool because I really don't like people who went to **sing**<sup>10</sup> but can't **sing**. I think it's proportional the lack of ability to **sing** with the will to **sing**. If a person can't **sing** she will absolutely **sing**, a hundred percent of the time.

(Os restantes alunos riem)

9) A6: - I choose the hug pillow.

10) A1: Ohhh, that's so sad.

11) P: Why do you think that?

12) A1: Because that's for lonely people.

13) A6: I think (...) In my case I sleep with two pillows.

14) A7: I think the same. Sometimes we sleep 'tortos'<sup>11</sup> and in the morning we wake up with 'dores nas costas'<sup>12</sup>.

15) P: What about you? What do you think?

16) A8: Because (...) nice. So all together is perfect<sup>13</sup>. The bubble is good for people with stress.

---

<sup>10</sup> Correto: who want to sing/ who tries to sing

<sup>11</sup> Correto: crooked

<sup>12</sup> Correto: backache

Seguidamente, a professora estagiária fez a ponte de ligação com a atividade seguinte, que prendeu-se com a reprodução do programa de televisão Shark Tank, para que pudessem dar início à tarefa final e concluir a aula. Os alunos, em grupos de quatro, criaram um produto e pensaram em argumentos para fundamentar a utilidade deste. Durante a apresentação dos produtos, os grupos exibiram de forma cíclica a tarefa. Enquanto um grupo apresentava o produto outro fazia o papel de júri, questionando o porquê do produto ser importante, avaliando-o e decidindo se de facto deviam ou não avançar com este. Após isto, trocavam de papéis de forma a dar oportunidade a todos para realizar os diferentes papéis.

### 3.1.2.3 – Discussão dos resultados

A transcrição oral apresentada demonstra algumas diferenças em relação à de espanhol. Apesar ser possível ver mais participações em número, muitas delas apresentaram ideias muito básicas ou até mesmo um discurso demasiado curto. Por outro lado, algumas participações, mesmo com alguns erros linguísticos, mostraram já algum conforto nos alunos no que diz respeito à naturalidade com a qual expõem as suas opiniões.

Partindo para o número de pausas, é possível verificar apenas duas, nos alunos 6 e 8 (alíneas 13 e 16). A pausa no discurso do aluno 6, diz respeito a uma reformulação do discurso, com o objetivo de iniciar a frase de uma diferente forma. Já no aluno 8 é possível identificar uma pausa/hesitação que traduz-se na falta de uma ideias ou até mesmo de vocabulário para construir a frase, utilizando apenas um adjetivo depois da pausa. Neste caso, não se consegue entender muito bem a intenção da mensagem na primeira frase, devido à sua agramaticalidade. Tal como o número de pausas, apenas nos alunos 1 e 5 (alíneas 1 e 8) é possível encontrar repetições, sendo que a do aluno 1 não representa propriamente um obstáculo ao bom nível de fluência. Já o aluno 5, durante a sua intervenção, utilizou seis vezes a palavra *sing*, o que torna o discurso bastante repetitivo.

É possível concluir dois pontos positivos e dois pontos negativos. Dentro dos positivos, encontramos um número de participações voluntárias e um escasso número de pausas/hesitações e repetições. Dentro dos pontos negativos, podemos verificar que as intervenções foram bastante curtas ou quase nulas, e não houve um desenvolvimento

---

<sup>13</sup> Correto: Everything in general would be perfect



do tema muito aprofundado. Caso esse desenvolvimento tivesse sido mais aprofundado, provavelmente seria possível verificar uma diferença nos resultados. Deste modo, a professora estagiária teve de pensar em alternativas para que no futuro o discurso pudesse ser ainda mais fluído, principalmente utilizando material audiovisual que permita que as intervenções sejam mais longas e significativas entre os alunos. De igual modo, foi necessário refletir acerca daquilo que poderia ter sido realizado de uma melhor forma, principalmente no que respeita ao tipo de temas e/ou questões, para que os restantes alunos tenham uma participação mais ativa e que tenham mais oportunidades para melhorar a fluência na língua.

### 3.1.3 – Conclusões do primeiro ciclo

Tendo em conta que a questão de investigação-ação - *Poderá o uso de vídeos e atividades de interação oral melhorar os níveis de fluência em Língua Estrangeira?*(página 26) - passaremos para uma reflexão sobre aquilo que é necessário alterar e o que poderá não estar a funcionar corretamente. Tendo em conta que a professora estagiária está a dar início à sua profissão dentro do ensino das línguas estrangeiras, é normal que ainda esteja a descobrir os melhores métodos para poder colocar em prática este tema. É uma das fases nas quais nós, professores, somos providos todos os dias de vários desafios e oportunidades, de maneira a ficarmos aptos para lecionar segundo as melhores práticas e modelos de aprendizagem. O ensino de línguas tem uma particularidade que é tornar os alunos bons falantes e para que isso seja possível, o professor tem de facilitar-lhes momentos para tal.

Em ambas as línguas foi possível verificar que as ferramentas de incentivo ao desenvolvimento da fluência podem de facto ser funcionais, visto que o registo do número de pausas/hesitações e repetições foi baixo em questões de quantidade. No entanto, é necessário encontrar novos métodos que impulsionem intervenções mais ricas e mais longas, de maneira a verificar com maior segurança se de facto o discurso é ou não mais fluído aquando da utilização dos vídeos e das atividades de interação. É preciso ter em mente que “[...] hay mucha sintonía en los temas que tratar. Tienen que ser fáciles, los estudiantes se tienen que encontrar cómodos. Idealmente, con estos temas los estudiantes «no tienen que pensar mucho lo que quieren decir»” (Abad, 2015, p. 42). Para tal, também a professora estagiária deve repensar de que forma poderá monitorizar a atividade, reestruturando o tipo de perguntas ou tarefas e

proporcionando uma maior orientação de maneira a obter resultados ainda mais positivos.

Valorizando o facto de que debater temas relacionados com as questões sociais pode ser um apoio para o desenvolvimento do discurso, será esse o ponto de partida para uma nova etapa, o segundo ciclo de investigação-ação. Os vídeos a utilizar, que servirão como estímulo para a interação, devem orientar os alunos para temas mais polémicos onde é possível aprofundar ainda mais o conteúdo do tema. Para o efeito, a professora estagiária terá de fazer algumas questões-chave aos alunos, para que a discussão informal seja mais guiada, interativa e natural. Deste modo, se os alunos estiverem mesmo entusiasmados com a discussão, as suas intervenções serão mais espontâneas e quiçá mais longas de maneira a explicar bem os seus pontos de vista.

Dada esta reflexão, procedeu-se à busca de material e planificaram-se as mudanças acima descritas, de maneira a provar que de facto a questão de investigação-ação é exequível e fomenta a aprendizagem e a evolução do discurso oral entre os alunos.

### **3.2 – Segundo ciclo da investigação-ação**

O segundo ciclo de investigação-ação é baseado na aula de Espanhol de dezasseis de fevereiro de dois mil e dezassete com a turma de décimo primeiro ano (correspondente ao nível A2.2, segundo o QECRL) e a aula de inglês de onze de maio de dois mil e dezassete com a turma de décimo ano (nível de continuação). As ferramentas utilizadas para a recolha de dados são novamente as transcrições orais, acrescentando, posteriormente num subcapítulo, um questionário final de ciclo elaborado pela professora estagiária e a última prova oral de inglês à qual teve acesso. Além disso, participou na discussão das classificações referentes à prova oral com os restantes membros do núcleo de estágio de inglês. Tendo como objetivo aperfeiçoar os aspetos menos positivos descritos na conclusão do primeiro ciclo, aplicando novas técnicas também aí enumeradas, procedeu-se à análise dos novos dados recolhidos para avaliar a praticabilidade deste tema.

### **3.2.1 – Segundo ciclo de Espanhol**

#### **3.2.1.1 – Metodologia**

A aula de dezasseis de fevereiro de dois mil e dezassete, com uma duração de noventa minutos, inserida na unidade didática *A la mesa*, foi dedicada, essencialmente, à prática da competência oral. Dentro do tema da alimentação, foi eleito o tema da entomofagia, isto é, a prática de comer insetos, que é um dos exemplos da dieta de algumas populações na América Latina. O objetivo seria portanto, que os alunos ampliassem as suas capacidades de argumentação e expressão oral na língua meta, uma vez que têm propensão para a discussão sobre temas novos e variados.

Para começar a fase de preparação, a professora estagiária utilizou a imagem de uma *pizza* sobre a qual os alunos deviam enumerar os ingredientes presentes, sendo que estes eram insetos embora muito difíceis de identificar. Posteriormente, e já na fase de apresentação de conteúdos mediante uma mostra de língua, a professora projetou um vídeo (retirado de um programa televisivo sobre vários tipos de comidas) (anexo 6, p. 93) e parou-o no segundo seis, uma vez que a cena apresentada era praticamente igual à imagem. Solicitou que os alunos comprassem ambas as *pizzas* e verificassem as semelhanças. Ao prosseguir com o vídeo, foi possível identificar os insetos e a explicação do termo entomofagia, que deu início à discussão. O objetivo seria que os alunos tivessem consciência de que em outras culturas é normal utilizar insetos como forma de alimentação, e perceber que também nós temos certos hábitos que em outros meios podem ser considerados invulgares. Dado isto, seria possível “[...] la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula.” (Vilaseca, 2000, p.36). Após visualizarem o vídeo discutiram em pares e, de seguida, com toda a turma, se seriam ou não capazes de comer insetos e explicar o porquê das suas escolhas.

#### **3.2.1.2 – Resultados**

Novamente, os resultados apresentados demonstram as transcrições orais recolhidas voluntariamente por um dos professores estagiários. Nesta transcrição, podemos verificar novamente o número de pausas/hesitações e repetições através das letras e pontuações em negrito, para facilitar a análise dos resultados. Esta transcrição teve

início após a visualização do vídeo e imediatamente depois da partilha de ideias em pares. A recolha de dados mostra o seguinte:

- 1) A1: - No como insectos porque son ‘nojentos’.<sup>14</sup>
  - 2) A2: - Nunca lo<sup>15</sup> has probado.
  - 3) A1: - Yo no como comidas que ‘vejo’ y que no gusto del<sup>16</sup> aspecto.
  - 4) A3: - Yo sería capaz porque me gusta experimentar<sup>17</sup> cosas nuevas y tiene muchas proteínas”
  - 5) A4: - Pero hay alimentos que también tienen un aspecto u olor desagradables, pero son sabrosos (...) como el queso Camembert.
  - 6) A2: - Yo no veo diferencia entre comer un **animal** y un insecto, porque son ambos **animales**.
- (Preguntaram à professora se seria capaz de comer insetos e esta afirmou que sim)
- 7) A5: - Yo sería, para experimentar<sup>18</sup>.
  - 8) A6: - No me gusta experimentar<sup>19</sup> cosas nuevas cuando son diferentes de lo normal.
  - 9) A1: - Son asquerosas.
  - 10) A6: - Porque es un poco ‘nojento<sup>20</sup>’.
  - 11) P: - Pero en otras culturas es posible ver platos típicos que nos pueden parecer raros, ¿verdad? ¿Por qué?
  - 12) A7: - Porque no estamos ‘habituados<sup>21</sup>’.
  - 13) A2: - Os chinoses<sup>22</sup>.
  - 14) A7: - Yo tengo una tía que visitó Noruega y allá se<sup>23</sup> comen reno.
  - 15) A5: - En América se comen tiburón y cocodrilo”
  - 16) P: - Por ejemplo, comer ternera es algo normal aquí pero en India las vacas son sagradas.
  - 17) A2: - Os chinoses comem as coisas cruas<sup>24</sup>.

---

<sup>14</sup> Correto: asquerosos

<sup>15</sup> Correto: los

<sup>16</sup> Correto: de las que no me gusta

<sup>17</sup> Correto: probar

<sup>18</sup> Correto: Yo lo sería, para probar

<sup>19</sup> Correto: probar

<sup>20</sup> Correto: asqueroso

<sup>21</sup> Correto: acostumbrados

<sup>22</sup> Correto: Los chinos

<sup>23</sup> Não se utiliza, assim como o se na frase seguinte.

18) P: - Antiguamente no se comía sushi pero ahora está de moda.

19) P: ¿Qué platos hay en la cocina portuguesa que pueden ser raros para otras culturas?

20) A2: - Tripas, figado<sup>25</sup>, patas de gallina, caracoles.

De seguida, a professora fez a transição para um PowerPoint com imagens desses mesmos pratos típicos da cozinha portuguesa, mencionados pelos alunos.

### 3.2.1.3 – Discussão dos resultados

Ao verificarmos os resultados anteriormente apresentados, podemos concluir que de facto o número de intervenções aumentou, assim como a sua duração. Perante a adoção de um tema polémico podemos ver que, conforme a sua designação, foi originada uma controvérsia no campo discursivo da cultura. Apesar de encontrarmos alguns erros linguísticos e alguns traços da língua materna, o discurso foi bastante espontâneo em todas as partilhas de informação. A professora estagiária tentou monitorizar a discussão informal de modo a tratarem as diferenças culturais, embora sem necessidade de fazer um esforço para tal, uma vez que os alunos também orientaram o diálogo nesse sentido.

Passando agora para uma análise da profunda da fluência, encontramos apenas uma hesitação/pausa (alínea 5) e uma repetição (alínea 6). A hesitação/pausa encontrada, relaciona-se com a busca de um exemplo para complementar a afirmação transmitida aos colegas, logo não se considera um obstáculo à fluência. Já como afirma Thornbury (2005) “All speakers pause – they have to, to draw breath. And even proficient speakers need to stop from time to time to allow the formulations of an utterance to catch up with its conceptualization.” (p. 7). De igual modo, a repetição encontrada na alínea 6 (animal – animales) não causa agramaticalidade na frase uma vez que se trata de uma justificação para a ideia proposta. Traduz-se isto portanto numa prova de que os vídeos e as atividades de interação podem de facto promover o desenvolvimento da fluência, sempre e quando forem planificados segundo uma reflexão pormenorizada sobre aquilo que é mais próximo aos alunos. Desta forma, estes podem tirar partido dos recursos proporcionados e, consequentemente, melhorar a sua atuação durante os momentos de interação.

---

<sup>24</sup> Correto: Los chinos comen la comida cruda

<sup>25</sup> Correto: hígado

### **3.2.2 – Segundo ciclo de Inglês**

#### **3.2.2.1 – Metodologia**

A aula de inglês de onze de maio de dois mil e dezassete, com uma duração de noventa minutos, teve como objetivo discutir o tema *Gender Stereotypes* e trabalhar a voz passiva. O objetivo seria portanto criar a discussão em torno das ideias preconcebidas pela sociedade e a própria opinião dos alunos.

Para começar, e visto que são alunos do curso de Ciências e Tecnologias, a professora estagiária projetou a famosa imagem dos cientistas do século XX no *Fifth Solvay Conference* (Bruxelas, 1927) (anexo 6, p. 93) na qual a Marie Curie é a única mulher, iniciando o tema do acesso ao trabalho e limitações ainda visíveis hoje em dia no caso das mulheres. Na fase inicial, foi projetado o vídeo (anexo 6, p.93) *Are some jobs only for women? Street tested*, no qual podemos ver o nome de algumas profissões e caras de pessoas espalhadas aleatoriamente num cartaz na rua. As pessoas que passavam tinham como teste fazer a relação entre a cara da pessoa e o seu emprego. Os resultados não correspondiam à realidade, uma vez que as pessoas atribuíam um trabalho considerado mais masculino aos homens e os mais femininos às mulheres. Para testar os alunos, a professora estagiária também fez pausa no vídeo e pediu que eles fizessem a ligação. Da mesma forma que as personagens do vídeo se enganaram, também os alunos o fizeram, seguindo o que é suposto ser a norma padrão nesse campo. Após a pausa, a professora prosseguiu com o vídeo e pediu aos alunos que o interpretassem desde uma perspetiva crítica. Seguidamente, fizeram uma troca de ideias em pares para depois interagirem enquanto grupo.

O objetivo neste caso seria conseguir intervenções mais longas, onde os alunos manifestassem as suas opiniões com mais conteúdo e oportunidades para dar continuidade à discussão.

#### **3.2.2.2 – Resultados**

As transcrições orais recolhidas e o respetivo tratamento da informação, isto é, o número de pausas/hesitações e o número de repetições, revelaram resultados positivos. Os alunos guiaram um debate praticamente sozinhos, verificando ser difícil a recolha de dados sobre as intervenções pelo professor estagiário observador, uma vez que estas

foram bastante imediatas. Os resultados, utilizando o mesmo método de tratamento de dados, revelam o seguinte:

- 1) A1: - According to the stereotypes that exist, this is true.
- 2) P: - So what are we talking about here?
- 3) A2: - Gender stereotypes.
- 4) A3: - I think female are more supportive.
- 5) P: - Are female more compassionate than man?
- 6) A4: - No.
- 5) A5: - I don't think so.
- 6) A4: - Depends on each personality. It doesn't have to do with gender.
- 7) P: - In your opinion, who creates stereotypes?
- 8) A6: - Society.
- 9) P: - Imagine that he is a nurse, do you think that he will be as helpful and compassionate to people as she?  
(A professora menciona dois alunos de maneira a utilizá-los como exemplo)
- 10) A7: - No, she will be more. (...) Because he is different from her. It has to do with personality.
- 11) A6: - But for example in politics it is very different because our society is based on stereotypes, and it's normal that man is leader<sup>26</sup>. In the case Trump/Hillary, she lost because she is a woman, and I think that's just sad.
- 12) A3: - For me there are some differences in<sup>27</sup> jobs. **Women** are different; **women** can't be as strong as **men**. So men will go more for jobs like fireman<sup>28</sup>.
- 13) A6: - There was a study were<sup>29</sup> they connected machines to two guys so they could feel the pain of giving birth to a baby and they couldn't stand the pain.
- 14) A3: - But the pain is one thing. For example, in physical education girls are asked to do less<sup>30</sup> push-ups than boys.
- 15) A6: - Yeah, and I don't agree with that. I can do more push-ups than him.
- 16) A8: - She said she can make<sup>31</sup> what he does, but I don't agree because in nature women are more 'fracas' than man.<sup>32</sup>

---

<sup>26</sup> Correto: for the man to be the leader

<sup>27</sup> Correto: in certain jobs / regarding jobs

<sup>28</sup> Correto: men will usually apply for jobs like fireman

<sup>29</sup> Correto: in which

<sup>30</sup> Correto: fewer

17) A3: - If you force your muscles ... **errr...** you can google it and compare men to women. It was related to survival<sup>33</sup> and this was useful for a country, that's why men are statistically more strong than women.<sup>34</sup>

18) A4: - I think it is the result of things always having been like this<sup>35</sup>. I think if things had been different from the start, women would be in a different place now.

19) A3: - Can you imagine a fight between a woman and a man in professional boxing?

20) A4: - I think it would not be fair, but simply because their weaker points are different.

21) A3: - Why do you think that in our society if a **man** beats a **woman** it is acceptable for her to hit him back<sup>36</sup>, but if a **woman** hits a **man** he can't? Why can't I do the same with **women**?

22) A6: - That's stereotypes<sup>37</sup>. I think that if she **beats** you, you should **beat** her back.

23) P: - The word feminism. Is it the opposite of machismo?

24) A9: - Yes.

25) A6: - No.

26) A10: - It's equal<sup>38</sup> between men and women.

27) A6: - Feminism is misunderstood with the opposite of machismo.

A professora procede ao início da atividade seguinte utilizando algumas frases que registou no quadro.

### 3.2.2.3 – Discussão dos resultados

Conforme os resultados aqui apresentados é possível verificar uma diferença em relação ao ciclo anterior. Nesta turma de décimo ano, além do número de intervenções ter aumentado, também a duração do discurso e a riqueza do seu conteúdo foram fortalecidas. A professora estagiária praticamente não necessitou de intervir na discussão, apenas a monitorizou já que os alunos discutiam entre si o tema dos

---

<sup>31</sup> Correto: do

<sup>32</sup> Correto: naturally women are weaker than men

<sup>33</sup> Correto: it is related to survival

<sup>34</sup> Correto: stronger than women

<sup>35</sup> Correto: I think it is the result of the fact that things have always been like this

<sup>36</sup> Correto: if she hits him back

<sup>37</sup> Correto: Those are stereotypes

<sup>38</sup> Correto: equality



estereótipos relacionados com a igualdade de género. Todas as participações foram espontâneas e o discurso natural.

Procedendo a uma análise mais profunda dos aspetos relacionados com a fluência, podemos verificar que, apesar do texto apresentar alguns erros linguísticos, foi possível conduzir o diálogo sem que a mensagem fosse mal interpretada. Quanto ao número de pausas/hesitações podemos ver que estas foram duas, nas alíneas 10 e 17, sendo que a primeira traduz-se numa busca por parte do aluno em encontrar argumentos para defender a sua ideia e a segunda numa hesitação que refere-se a facto de que achou não ser relevante explicar de forma detalhada a ideia que lhe surgiu, reestruturando a frase e continuando de outra maneira. Quanto ao número de repetições nas alíneas 12, 21 e 22, não demonstram propriamente uma falta de ideias/ vocabulário, mas sim uma naturalidade e informalidade na apresentação dos exemplos. Ainda assim, a palavra *women* tornou-se bastante repetitiva.

Resumindo, não foi possível encontrar exemplos concretos de impedimentos ao discurso fluente. Pelo contrário, verificamos que num discurso com vinte e sete intervenções, os alunos falaram de um tema que lhes é próximo, não tiveram dificuldades em discuti-lo e demonstraram traços de um discurso fluente segundo as características da fluência, estudadas no capítulo II (pg. 32).

### **3.2.3 – Conclusões finais do segundo ciclo**

Ao refletirmos sobre os dados apresentados e as respetivas interpretações, podemos concluir que os vídeos e as atividades de interação podem de facto desenvolver a fluência em língua estrangeira. Concluímos também que estas atividades devem ser muito bem meditadas e reestruturadas de maneira a conseguir retirar o máximo possível dos alunos, no sentido em que as suas intervenções são de facto significativas, permitindo-lhes ter mais oportunidades para o desenvolvimento da oralidade. Estes resultados poderão ser obtidos através de uma prática constante da oralidade, permitindo que os alunos tenham mais espaço e tempo de aula dedicado às suas exposições.

Um dos aspetos concluídos neste ciclo é o facto de que as ferramentas de incentivo para o desenvolvimento da oralidade são mais eficazes quando os temas são de carácter polémico, permitindo uma discussão informal com mais alcance. Investigamos ao mesmo tempo as opiniões dos alunos de cada turma através de um

questionário, que revelou que têm vontade de ver vídeos na sala de aula e discutir os conteúdos com os colegas, uma vez que a oralidade tem um papel importante na aprendizagem da língua. Além disso, as classificações obtidas na prova oral demonstraram uma melhoria nos níveis de fluência visto que esta prova foi arquitetada num molde diferente, no qual os alunos discutiram diferentes temas com os colegas.

### **3.3 – Questionário final e análise de avaliação oral**

Durante o segundo ciclo foi aplicado um questionário de maneira a ver as preferências dos alunos, tendo em conta a utilização de vídeos nas aulas. Além disso, foi possível assistir à avaliação oral de inglês e participar na atribuição das notas. Esta prova oral é importante uma vez que, ao contrário da primeira (pg.20) em que o aluno a produz sozinho, nesta realiza-a em grupos de quatro com a tarefa de discutir problemas da atualidade, com base na visualização de um filme observado nas aulas anteriores, intitulado *Freedom Writers*. Desta forma, é possível comparar os níveis de fluência aqui atribuídos com os apresentados no capítulo I (pg. 21).

#### **3.3.1 – Questionário final**

Em primeiro lugar, o questionário (anexos 7 e 8, pp. 94-97) foi aplicado em ambas as turmas envolvidas no projeto de investigação-ação, nos dias dezasseis de maio de dois mil e dezassete (turma de Espanhol) e dezassete de maio de dois mil e dezassete (turma de Inglês), com o objetivo de compreender melhor os hábitos de estudo, as preferências dos alunos aquando da aprendizagem da língua estrangeira, verificar o papel dos vídeos nesses momentos e a importância da interação oral. A adoção de um questionário é essencial para a identificação das preferências através de perguntas de escolha múltipla e respostas abertas, de maneira a dar-lhes liberdade para expressarem os seus pensamentos. Como nos diz Bell (1993):

“Qualquer que seja o método selecionado para a recolha de informações, o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” (p. 27).

As respostas assinaladas por onze alunos de Espanhol e vinte e dois de Inglês indicam o seguinte:

## Primeira questão:

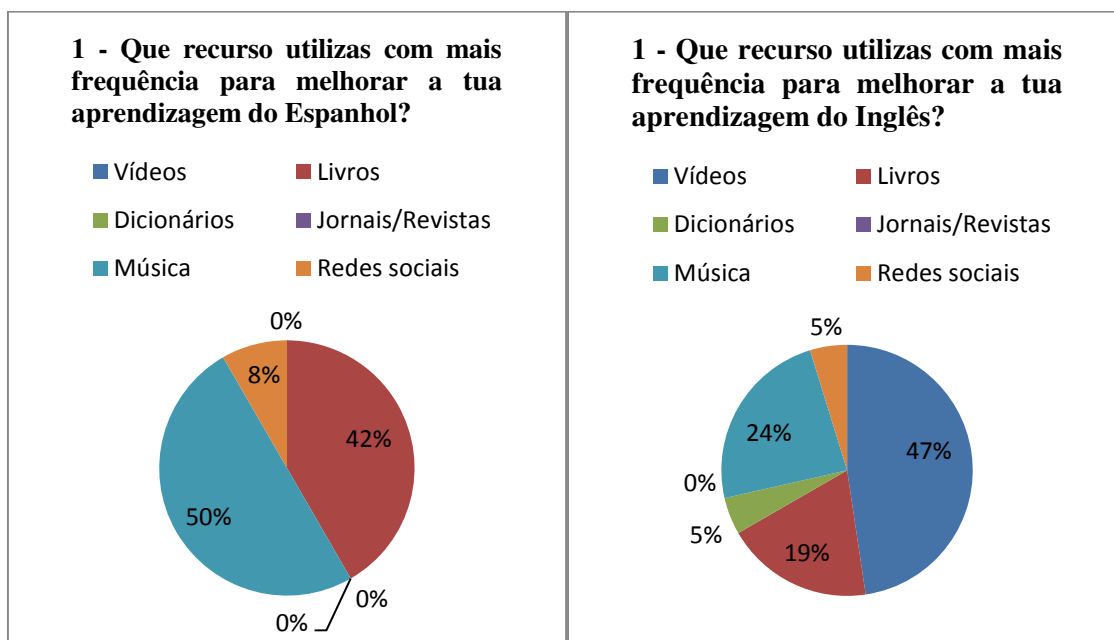


Tabela 9 – Resultados da questão 1 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 10 – Resultados da questão 1 do questionário (turma de Inglês)

## Segunda questão:

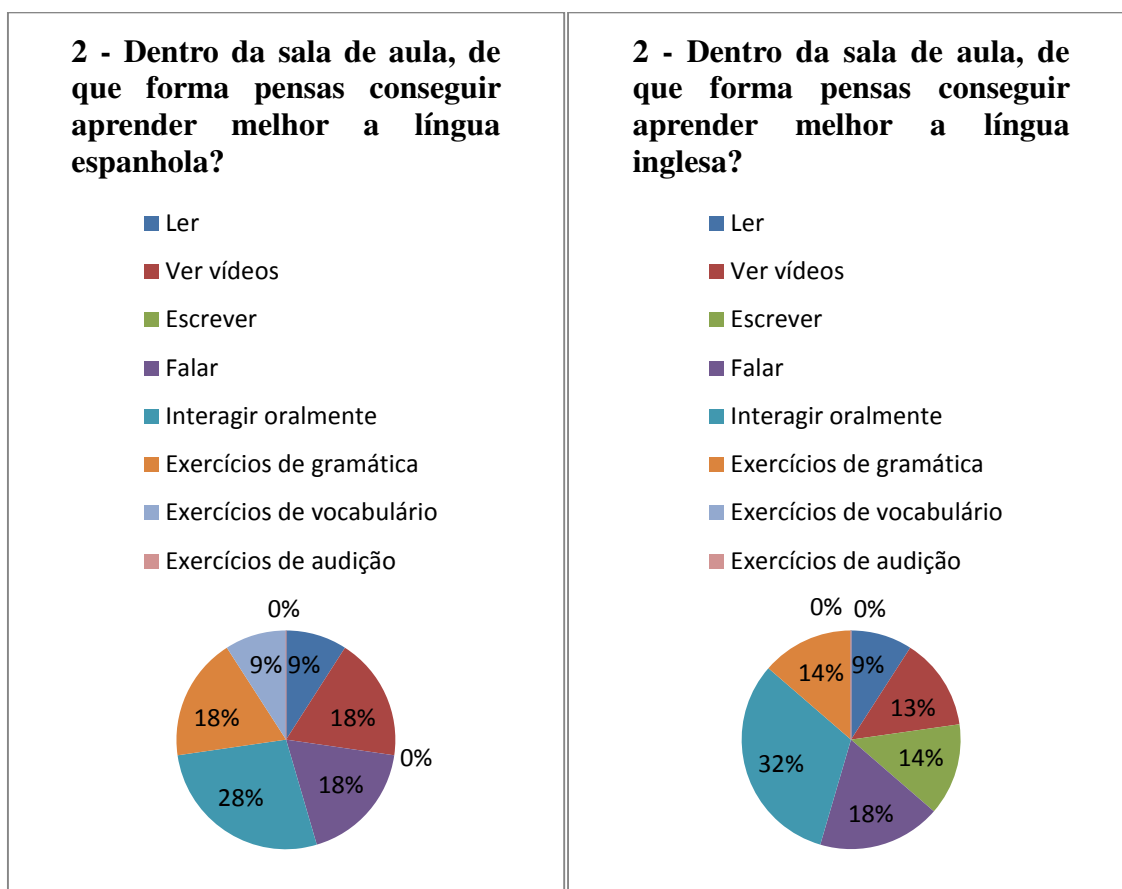


Tabela 11 – Resultados da questão 2 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 12 – Resultados da questão 2 do questionário (turma de Inglês)

### Terceira questão:

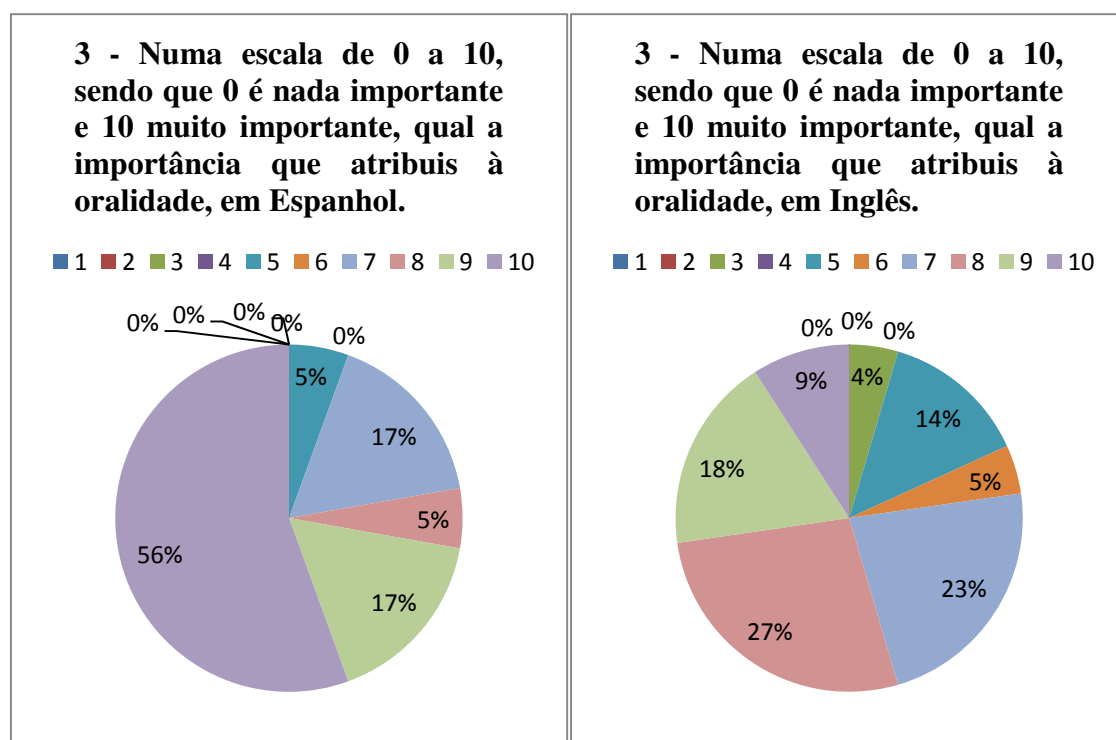


Tabela 13 – Resultados da questão 3 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 14 – Resultados da questão 3 do questionário (turma de Inglês)

### Quarta questão:

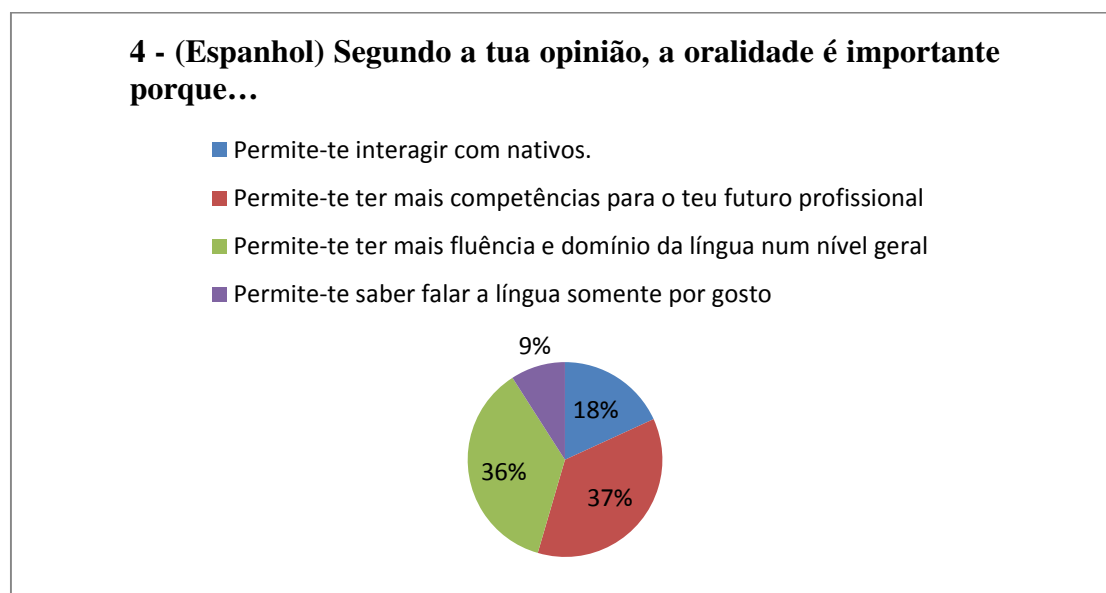


Tabela 15 – Resultados da questão 4 do questionário (turma de Espanhol)

#### 4 - (Inglês) Segundo a tua opinião, a oralidade é importante porque...

- Permite-te interagir com nativos.
- Permite-te ter mais competências para o teu futuro profissional
- Permite-te ter mais fluência e domínio da língua num nível geral
- Permite-te saber falar a língua somente por gosto

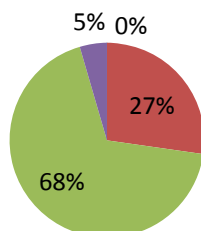


Tabela 16 – Resultados da questão 4 do questionário (turma de Inglês)

#### Quinta questão:

##### 5 - Com que frequência participas oralmente nas aulas de Espanhol?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

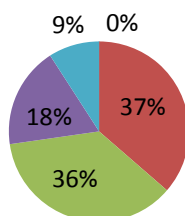


Tabela 17 – Resultados da questão 5 do questionário (turma de Espanhol)

##### 5 - Com que frequência participas oralmente nas aulas de Inglês?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

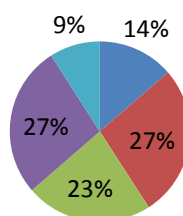
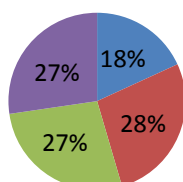


Tabela 18 – Resultados da 5 questão do questionário (turma de Inglês)

### 5.1 - (Espanhol) Quando não participas, qual o motivo?

- Vergonha
- Medo de errar
- Falta de conhecimento
- Outro



### 5.1 - (Inglês) Quando não participas, qual o motivo?

- Vergonha
- Medo de errar
- Falta de conhecimento
- Outro

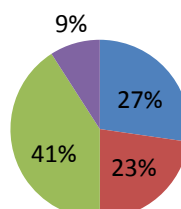


Tabela 19 – Resultados da questão 5.1 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 20 – Resultados da questão 5.1 do questionário (turma de Inglês)

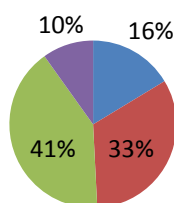
Respostas na secção outros:

Espanhol: *sono* (um aluno); *não sei* (um aluno).

Inglês: *não querer participar* (um aluno); *nada a acrescentar* (um aluno).

### 5.2 - Quando participas em Espanhol, em que situação o fazes com mais frequência?

- Discussão aberta após ver um vídeo
- Quando o professor/a faz uma pergunta
- Em trabalhos realizados em pares ou em grupo
- Outro



### 5.2 - Quando participas em Inglês, em que situação o fazes com mais frequência?

- Discussão aberta após ver um vídeo
- Quando o professor/a faz uma pergunta
- Em trabalhos realizados em pares ou em grupo
- Outro

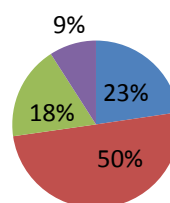


Tabela 21 – Resultados da questão 5.2 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 22 – Resultados da questão 5.2 do questionário (turma de Inglês)

Respostas na secção outros:

Espanhol: (não existem respostas)

Inglês: *exercícios* (um aluno); *discussão aberta sobre algum tema* (um aluno).

**Sexta questão:**

Em que situações te sentes mais à vontade para falar em Espanhol?

Respostas:

*Quando estou a trabalhar com alguém* (um aluno);

*Quando a professora faz perguntas* (um aluno);

*Com amigos* (três alunos);

*Quando não estou rodeado de pessoas* (um aluno);

*Quando sei que o que quero dizer está provavelmente correto e faz sentido tendo em conta o tema* (um aluno);

*Sempre* (um aluno);

*Quando sei a resposta e sei que não vou errar* (um aluno);

*Com os meus colegas ou pessoas nativas* (um aluno);

*Em trabalhos de grupo* (um aluno);

Respostas em branco: zero

Em que situações te sentes mais à vontade para falar em Inglês?

Respostas:

*Trabalhos em grupo* (quatro alunos);

*Nunca* (três alunos);

*Quando estamos em grupo, dar opiniões sobre um tema* (um aluno);

*Quando preciso de falar inglês* (um aluno);

*Quando falamos de um assunto interessante* (dois alunos);

*Em trabalhos de pares* (um aluno);

*Não sei* (um aluno);

*Quando conheço mais aprofundadamente o tema* (um aluno);

*Quando o professor coloca uma pergunta e damos a nossa opinião* (um aluno);

*Quando não estou sobre pressão* (dois alunos);

*Quando estou só com as pessoas que confio* (um aluno);

*Quando falamos de temas atuais* (dois alunos);

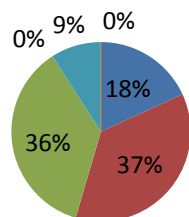
*Temas de vídeos e questões propostas pela professora* (um aluno).

Respostas em branco: uma.

### Sétima questão:

**7 - (Espanhol) Que tipo de material pensas proporcionar informação mais completa, real e um apoio para conseguires falar com mais segurança?**

■ Textos ■ Vídeos ■ Manual  
■ Imagens ■ Música ■ Outro



**7 - (Inglês) Que tipo de material pensas proporcionar informação mais completa, real e um apoio para conseguires falar com mais segurança?**

■ Textos ■ Vídeos ■ Manual  
■ Imagens ■ Música ■ Outro

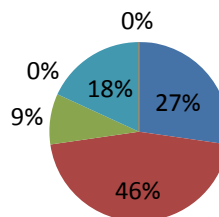


Tabela 23 – Resultados da questão 7 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 24 – Resultados da questão 7 do questionário (turma de Inglês)

Respostas na secção outros:

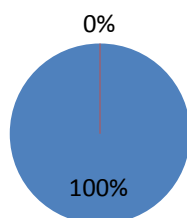
Espanhol: (não existem respostas)

Inglês: (não existem respostas)

**Oitava questão:** Após veres um vídeo na sala de aula, consideras que:

**8. 1- (Espanhol) A partilha de opiniões é mais espontânea?**

■ Sim ■ Não



**8. 1- (Inglês) A partilha de opiniões é mais espontânea?**

■ Sim ■ Não

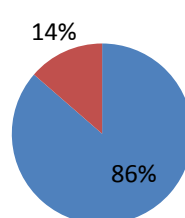


Tabela 25 – Resultados da questão 8.1 do questionário (turma de Espanhol) Tabela 26 – Resultados da questão 8.1 do questionário (turma de Inglês)

Respostas na secção porquê?:

Espanhol:

*Porque gera diferentes pontos de vista (um aluno);*



*Temos assunto para discutir* (dois alunos);

*Opiniões diferentes* (dois alunos);

*Porque surgem mais ideias* (um aluno);

Respostas em branco: seis.

Inglês:

*É mais interessante* (um aluno);

*Porque não me sinto à vontade a falar inglês* (um aluno);

*Ajuda a ter uma ideia mais específica do que se trata o vídeo* (dois alunos);

*É uma opinião* (um aluno);

*Porque tenho opiniões que posso comparar com as opiniões dos outros* (um aluno);

*Os alunos sentem-se interessados com vídeos* (um aluno);

*Porque temos um exemplo a seguir* (um aluno);

*Porque eu não consigo exprimir-me em inglês* (um aluno);

*Todos queremos fazer referência ao tema* (um aluno);

*Existe só um tema a ser discutido* (um aluno);

*Porque podemos evoluir na nossa interação com os outros* (um aluno);

*Não o preparamos anteriormente* (um aluno);

*Todos queremos dar a nossa opinião* (um aluno);

*Muitas vezes são as mesmas pessoas a dar a opinião* (um aluno);

Respostas em branco: sete.

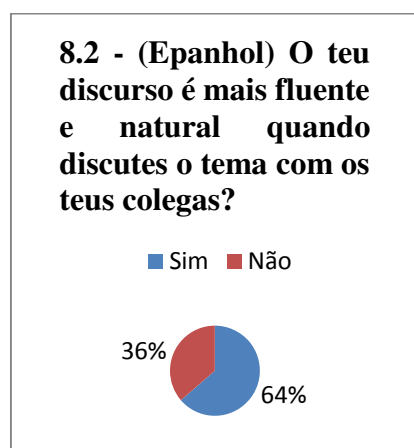


Tabela 27 – Resultados da questão 8.2 do questionário (turma de Espanhol)

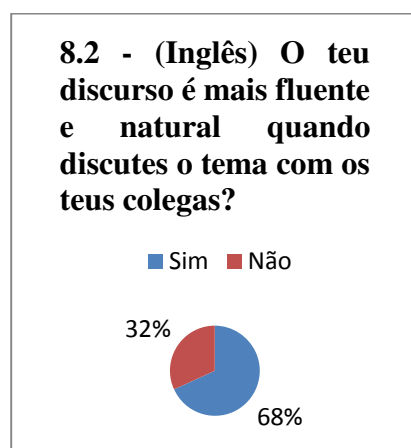


Tabela 28 – Resultados da questão 8.2 do questionário (turma de Inglês)

Respostas na secção porquê?:

Espanhol:

*Porque não sei falar Espanhol em qualquer circunstância* (um aluno);  
*Sentimo-nos mais à vontade* (um aluno);  
*Não sei* (um aluno);  
*Porque ninguém é formado* (1 aluno);  
*Não me sinto à vontade para falar com certas pessoas* (1 aluno)  
*Tenho dificuldades em construir um discurso usando um vocabulário específico* (um aluno);  
Respostas em branco: seis.

Inglês:

*Estou mais à vontade* (sete alunos);  
*Temos mais confiança com os colegas* (um aluno);  
*Não me sinto confortável a falar em inglês* (um aluno);  
*Não sou avaliado* (um aluno);  
*É o mesmo como quando falo com os professores* (um aluno);  
*Porque não sei falar inglês* (um aluno);  
*Não consigo interagir em grupo* (um aluno);  
*Porque se for com certas pessoas elas ajudam-se a saber o que dizer* (um aluno);  
*Tenho alguma falta de vocabulário e quando falo, fico um bocado nervosa* (um aluno);  
*Porque tenho vergonha* (um aluno);  
*Não estou sobre pressão ou a ser julgada* (um aluno);  
*Tenho vergonha de falar em inglês só com os meus colegas* (um aluno);  
Respostas em branco: três.

### **Nona questão:**

Escreve um exemplo de um vídeo que viste durante as aulas de Espanhol e que te proporcionou uma oportunidade para interagires e discutires o tema com os teus colegas.

Respostas:

*Anúncios publicitários* (quatro alunos);  
*Rios poluídos* (três alunos);  
*Lotaria de Navidad* (três alunos);  
*Anuncio sobre a cerveja* (um aluno);  
*Pizza com insetos* (um aluno)

Respostas em branco: zero.

Escreve um exemplo de um vídeo que viste durante as aulas de Inglês e que te proporcionou uma oportunidade para interagires e discutires o tema com os teus colegas.

Respostas :

*Vídeo do rato e do queijo* (cinco alunos);

*Dilemas morais* (seis alunos);

*Freedom writers* (um aluno);

*Life goals* (um aluno);

*Jobs* (três alunos)

*Inventions* (dois alunos)

*Nenhum* (um aluno);

*Não me lembro* (um aluno);

Respostas em branco: uma.

Uma vez expostos os resultados das respostas do questionário, procederemos à sua análise, com o objetivo de perceber não só as preferências, mas também as dificuldades dos alunos.

Segundo as repostas podemos verificar que em ambas as turmas existem algumas diferenças de opinião, embora estas não sejam muito desmedidas. Quanto ao recurso utilizado com mais frequência para melhorar a aprendizagem do idioma, podemos confirmar que a turma de espanhol tem uma preferência pela música e a turma de inglês pelos vídeos. No que respeita ao contexto de sala de aula, ambos os grupos pensam ser a interação oral a melhor forma de conseguir aprender a língua, atribuindo uma importância significativa: a turma de espanhol atribuiu maioritariamente a classificação dez e a de inglês oito, numa escala de zero a dez sendo que zero é nada importante e dez muito importante. Segundo a globalidade das opiniões dos alunos de espanhol, a oralidade é de facto importante pois permite-lhes ter mais competências para o futuro profissional. Por outro lado, a turma de inglês opina que promove a fluência e domínio da língua a um nível geral, inclusive porque a estudam desde o quinto ano de escolaridade ou até mesmo desde o Ensino Primário e ainda assim necessitam uma prática constante para a manter ativa. A questão 5 do questionário, orienta-nos para a consciencialização de um dos grandes flagelos das aulas de língua estrangeira que é a escassa participação oral. Na turma de espanhol trinta e sete

por cento dos alunos raramente participa e na turma de inglês vinte e sete por cento tem uma participação balanceada. Segundo os resultados recolhidos, os principais fatores são o medo de errar (vinte e oito por cento das respostas na turma de Espanhol) e a falta de conhecimento (quarenta e um por cento na turma de Inglês). No entanto, existem certas medidas que podem facilitar a participação oral dos alunos. Se tivermos em conta as suas preferências, quarenta e um por cento dos alunos da turma de Espanhol elegem as tarefas realizadas em trabalhos de grupo e cinquenta por cento dos da turma de Inglês aprecia quando o professor os questiona sobre um determinado assunto. Como sabemos, o professor não deve ocupar demasiado tempo de fala na aula de língua estrangeira. Por esta razão, é sempre necessário encontrar métodos para que o seu papel continue ativo, mas nunca dominante.

Dentro das situações em que se sentem mais à vontade para falar em Inglês ou em Espanhol, verificamos que são influenciadas pelo tema/assunto que tratam, que deve ser interessante e a partilha de opiniões realizada com os colegas. Para que isso seja possível, é necessário haver uma base para poder desenvolver um tema. Segundo as suas respostas, em ambas as turmas, são os vídeos o material que lhes proporciona informação mais completa e que servem como um apoio para conseguirem falar com mais segurança. Como afirma Kennedy (1983), “[...] evidence indicates that video is motivating for the learner, increases retention of material and, by providing visual support, aids comprehension of spoken discourse.” (p. 101).

Além disso, cem por cento dos alunos da turma de Espanhol e oitenta e seis por cento da turma de Inglês afirmam que, após a visualização dos vídeos na sala de aula, a partilha de ideias é mais espontânea. Segundo a maioria das opiniões, estes servem como uma base para a discussão e partilha de ideias. Mais ainda, a maioria opina que o discurso torna-se mais fluente e natural quando discutem o tema do vídeo com os colegas, uma vez que, de uma forma geral, sentem-se mais à vontade. Por último, todos lembraram-se de pelo menos um vídeo que visualizaram na aula, o que significa que existe um impacto na memória visual do estudante.

O presente questionário mostra que, tendo em conta o nosso contexto e os nossos alunos, os vídeos são de facto uma boa ferramenta de incentivo para as atividades de interação, servindo como um dos recursos preferidos pelos alunos. Além disso, têm consciência da importância da expressão e da interação oral para o desenvolvimento da fluência para poderem ser competentes num futuro profissional. No entanto, ainda existe o problema da escassa motivação para a participação, que se

relaciona com questões de carácter pessoal (vergonha/medo) ou falta de conhecimento. No entanto, é possível confirmar que os vídeos ajudam a promover as discussões em grupo, o que lhes permite ter mais facilidade e predisposição para a exposição das suas ideias.

### 3.3.2 – Avaliação oral

Relembrando a situação do primeiro período em relação às classificações obtidas pelos alunos da turma de inglês na avaliação oral, sabemos que os resultados não eram positivos no campo da fluência (capítulo I, pg. 21). Nessa fase, este era o único parâmetro com níveis negativos e o único que não demonstrava níveis máximos.

Neste último período (terceiro período), a avaliação oral prendeu-se com uma discussão em grupos sobre um determinado problema atual. Os grupos, constituídos por quatro elementos, tinham de se dirigir à área frontal da sala e debater um tema. Um dos alunos iniciava o tópico e os restantes três membros teriam que complementar com as suas opiniões pessoais. O resultado das classificações demonstra o seguinte:

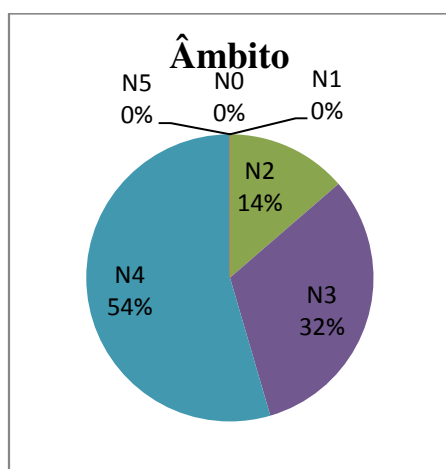


Tabela 29 – Classificação relativa ao Âmbito

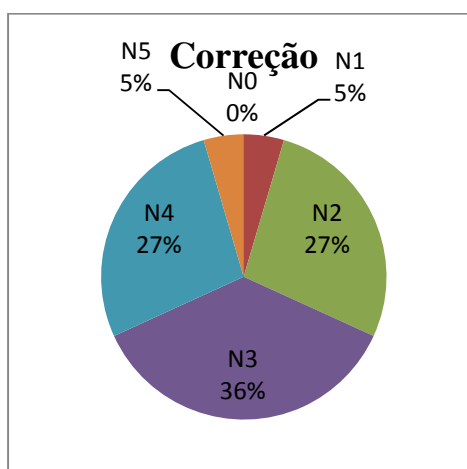


Tabela 30 – Classificação relativa à Correção

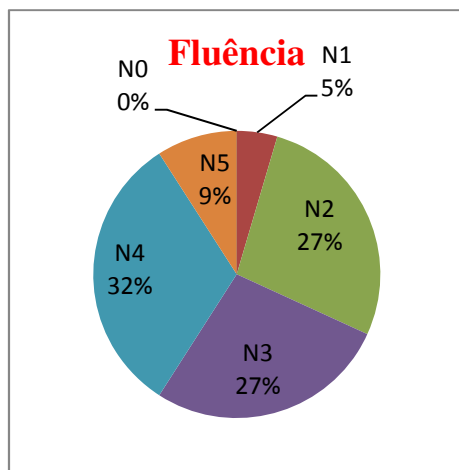


Tabela 31 – Classificação relativa à Fluência

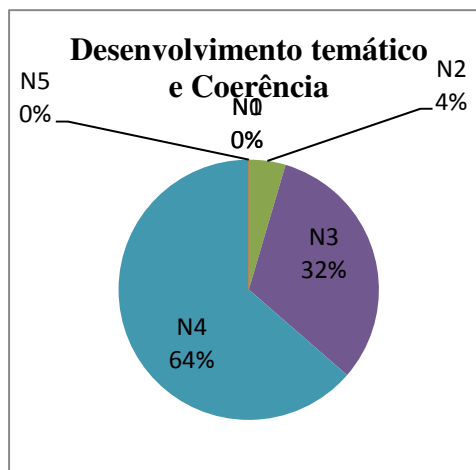


Tabela 32 – Classificação relativa ao Desenvolvimento temático e Coerência

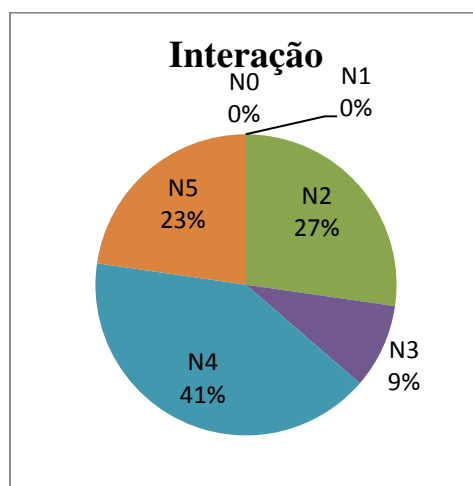


Tabela 33 – Classificação relativa à Interação

Analizando o parâmetro relacionado com a fluência, e segundo as metodologias explicadas no capítulo II (pg. 32), podemos verificar que as classificações melhoraram significativamente. A maioria dos alunos obteve o nível quatro, o que traduz-se numa classificação de oito em dez, dois deles tiveram o nível máximo e nenhum obteve o nível zero. Prova isto que, quando realizam uma discussão sobre um determinado tema da atualidade com os colegas, o discurso é mais natural e fluido, com menos pausas/hesitações e repetições, o que permite o desenvolvimento dos níveis de fluência. Apesar de não se ter utilizado nenhum vídeo, visto que foi um momento formal de avaliação, as atividades de interação podem, segundo os nossos dados, melhorar a fluência em língua estrangeira.

## Conclusão e considerações finais

A iniciação à prática profissional é o momento do nosso percurso no qual vamos ser abastecidos todos os dias por vários desafios e oportunidades, de maneira a ficarmos aptos para refletir e melhorar todos os nossos procedimentos. É um processo longo e infinito na carreira de um docente, que deve aprender todos os dias a trabalhar mediante diferentes desafios. No que diz respeito às línguas estrangeiras, o professor deve fazer o esforço de facilitar ao aluno tudo o que necessita para aprender com sucesso. Focando-nos na oralidade e, conseqüentemente, no desenvolvimento da fluência, o aluno é quem deve ter o papel principal, ou seja, segundo Harmer (1991), um método de “[teaching] which makes the learners’ needs and experience central to the educational process.” (p. 56). Ao sermos professores reflexivos, sabemos e aprendemos que:

“The measure of a good lesson is the student activity taking place, not the performance of the teacher [...] and where, in the process of performing these tasks (with the teacher’s help), real learning takes place. In these situations the teacher is no longer the giver of knowledge, the controller, and the authority, but rather a facilitator and a resource for the students to draw on.” (pp. 56-57)

Estas afirmações são uma mais-valia para a carreira de um docente, pois orienta-o a perceber o seu papel nos momentos em que se ensina os múltiplos conteúdos aos alunos. Tendo em conta o desenvolvimento da fluência, sabemos que é necessário dar liberdade e tempo suficiente ao discípulo para expressar confiantemente tudo o que pretende apontar sobre um determinado tema. Por isso, “[...] creative construction takes place most successfully in communication situations where practice is free from artificial constraints. It is controlled only by the meanings which learners wish to communicate and the linguistic resources at their disposal.” (Littlewood, 1984, 79). O objetivo deste trabalho relaciona-se com as citações aqui apresentadas, pois centra-se numa colaboração entre alunos e professor, na qual juntos têm como meta a verdadeira aprendizagem de competências que serão aplicadas no futuro. Tendo em conta o aluno, focamo-nos na aprendizagem de conteúdos através da comunicação significativa e autêntica. Já para o professor, este ajuda e preocupa-se com essa aprendizagem, consciencializando-se da necessidade de fazer constantes reflexões.

Vistas estas orientações e retomando ao cerne da questão *Poderá o uso de vídeos e atividades de interação oral melhorar os níveis de fluência em língua estrangeira?* a reflexão foi de facto o aliado principal. Se tivermos em conta a experiência com a turma de inglês de décimo ano e a turma de espanhol de décimo primeiro ano, a professora estagiária conclui que estes recursos podem efetivamente ajudar estes grupos mas alerta que o mesmo poderá ocorrer de forma contrária com outros. À parte dos métodos de recolha de dados aplicados, a opinião dos alunos é muito importante e influencia muitas das nossas práticas. Por isso, os questionários têm um papel fulcral na perceção dos pensamentos e possíveis alterações das nossas crenças. Concluindo as considerações acerca da questão, é necessário verificar a importância deste tópico no sentido em que, embora possa não ajudar na totalidade, serve como um exemplo de um incentivo para o desenvolvimento da fluência pois promove a interpretação e interação sobre questões relacionadas com o nosso mundo, de uma forma natural e espontânea.

Tal como alertei, esta abordagem pode não funcionar em outras situações, dependendo das características e necessidades do grupo. Um exemplo e ao mesmo tempo um grande desafio seria a adaptação dos vídeos a turmas com alunos NEE especialmente invisuais, que foi um dos problemas enfrentados numa das turmas de oitavo ano de espanhol. Por esse motivo, o tipo de atividades não envolviam material audiovisual, neste caso, vídeos. Além disso, nem sempre o material funciona corretamente ou como esperamos, o que prejudica grande parte do tempo estipulado para as atividades planificadas e por vezes a própria concentração dos alunos. Outras das dificuldades relaciona-se com o facto de que, por vezes, é bastante difícil conseguir que todos os alunos participem oralmente e expressem as suas ideias sem que o professor tenha que os diretamente solicitar para isso. Segundo estes fatores, é sempre benéfico para um docente pensar, pesquisar e testar constantemente vários métodos para conseguir que os alunos ultrapassem os seus medos e dificuldades. Não instruímos somente a língua, mas também o desenvolvimento do indivíduo como agente da sociedade.

Caso houvesse a oportunidade de retomar o processo à fase inicial e refazer este projeto de investigação-ação, talvez mudar-se-iam o tipo de atividades e as ferramentas para a recolha de dados, como por exemplo incluir outras tarefas aquando da visualização dos vídeos, utilizar fichas de observação da interação oral e medir a



fluência utilizando a componente tempo e número de palavras utilizadas. O objetivo seria obter mais resultados, de preferência mais concretos, fazer uma maior interpretação destes, compará-los e chegar até conclusões muito mais profundas. Uma vez que este é um estudo de pequena dimensão, ainda existem vários aspetos a repensar e a melhorar, inclusivamente por ser ter sido realizado numa fase inicial do percurso na área da docência.

Futuramente, a professora estagiária pretende voltar a aplicar este projeto nas aulas de inglês e espanhol, e prosseguir com a busca de novas práticas que possam aperfeiçoar o desenvolvimento da fluência, tanto através da utilização de vídeos e atividades de interação, como outros recursos. Seria interessante começar desde o início e ver outras possibilidades, partir à descoberta e à invenção de novas técnicas, pois só assim é que é possível adquirir experiência e gosto pela profissão, sem que a monotonia e o acomodamento apodere-se de nós.

Por último, espera-se que este relatório de estágio seja útil para outros professores e que estes tenham interesse em aproveitar este estudo, partilhar as suas ideias e melhorá-lo de maneira a lecionar segundo as melhores práticas e modelos de aprendizagem, visto que:

“The most important questions in teaching speaking skills is how can we help learners [...] to achieve communicative competence, that is, knowing how to use [...] appropriately for a range of different communicative purposes, particularly social purposes, educationally-related purposes and work-related purposes.” (Richards, 2008, p.35)

Como referido inicialmente (Introdução, pg.13) não existe aprendizagem sem erro e o ensino é um estágio contante, repleto de vários desafios e novidades. Espera-se portanto que com isto seja possível incentivar vários docentes e futuros docentes na aposta do desenvolvimento da fluência e no uso de ferramentas que a estimulem, para que os alunos sejam competentes na comunicação em língua estrangeira

## Referências

Abad, M. (2015). Desarrollar fluidez. Cómo desarrollar fluidez en niveles elementales. Propuesta de actividades. Malena Abad (Coord.). Em *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, (pp.39-58). Manchester: Manchester University Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2013-2014/05\\_abad.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/05_abad.pdf)» Acedido a 19 de julho de 2017.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013). *Projeto Educativo*. Porto: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Barrallo, N. & Garro, I. (2010). La utilidad de Youtube en la clase de ELE. Luis Paniagua (Coord.) Em *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel*, (pp.83-91). Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2010/10\\_barrallo-garro.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/10_barrallo-garro.pdf)». Acedido a 3 de agosto de 2017.

Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.

Berber, D. & Macías, A. M. (2015). Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes daneses de ELE. M.<sup>a</sup> Ángeles González (Coord.). Em *Actas do XXVI Congreso Internacional de la ASELE: formación y competencias del profesorado de ELE*, (pp.139-148). Granada: Universidad de Granada. Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0139.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0139.pdf)». Acedido a 9 de julho de 2017.

Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: El cine y la televisión. H. Perdiguerro Villarreal (Coord.) & A. A. Álvarez (Coord.) En *XIV Congreso Internacional de ASELE*, (pp.870-881). Burgos: Universidad de Burgos. Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0871.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf)». Acedido a 9 de abril de 2017.

Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. Massachusetts: Longman.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Em M. Llobera (Coord.), D. H. Hymes, N. H. Hornberg, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cots, L. Bachman, & B. Spolsky (Eds.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83) Madrid: Edelsa.

Cervantes, I. (1997). Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em «[http://cvc.cervantes.es/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/diccio_ele)». Acedido a 20 de julho de 2017.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: The MIT Press. Disponível em «<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>». Acedido a 5 de julho de 2017.

Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições Asa. Disponível em «[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)». Acedido a 6 de julho de 2017.

Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. New Zealand: Ferguson Fellow, Center for Applied Linguistics. Disponível em: «<http://www.actiondyslexia.co.uk/downloads/Principlesofsecondlanguageacquisition.pdf>». Acedido a 29 de julho de 2017.

García, M. (2015). Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE. Em (E-AESLA) Vol.1.. Disponível em «<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/07.pdf>». Acedido a 3 de agosto de 2017.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Jauregui, K. (2012). La interacción elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE. Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.). Em *XXIII Congreso Internacional de la ASELE Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 5-16) Girona: Universidad de Girona. Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0003.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf)». Acedido a 3 de agosto de 2017.

Jong, N. & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), pp. 533-568 Massachusetts: MA. Disponível em: «<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/de%20Jong%20Language%20Learning.pdf>. » Acedido a 19 de julho de 2017.

Kennedy, C. (1983). Video in English for Specific Purposes. Em J. McGovern.(Ed.), *Video Application in English Language Teaching* (pp. 95-102) Oxford: Pergamon.

King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL Classroom. In *Computer Assisted Language Learning*, vol. 15. No. (5) (pp 509-523).

Kirsner, K. (2001). The Cost of fluency. En Clyne *et al. Multiculturalism and integration book subtitle: A harmonious relationship*. (pp. 121 – 133) Australia: Anu Press.. Disponível em «<http://www.jstor.org/stable/j.ctt24h7j6.13>». Acedido a 19 de julho de 2017.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English. Disponível em: «[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)». Acedido a 27 de julho de 2017.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meler, M. (1998). Vídeo y anuncio publicitario en la enseñanza del español: una aproximación a las funciones comunicativas orales. Em *Actas de la A.ISP.I.: Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione* (pp. 215 – 226). Siena: Università degli Studi di Siena. Disponível em «[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12\\_213.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_213.pdf)». Acedido a 1 de setembro de 2017.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês - Nível de Continuação 10.º, 11.º e 12.º Anos*. Gillian Grace Moreira (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em «[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles\\_10\\_11\\_12\\_cont.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf)». Acedido a 2 de julho de 2017.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – Nível de iniciação 11º ano*. Sonsoles Fernández (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em «[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanho1\\_inic\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanho1_inic_11.pdf)». Acedido a 2 de julho de 2017.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. En *Language and Intercultural Communication*, vol. 8 (2), pp. 136-154. Australia: University of Western Australia

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: «[http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit\\_07/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf](http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_07/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf)». Acedido a 19 de julho de 2017.

Rivers, W. M. (Ed.). (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in second language acquisition*, 14(4), pp. 357-385. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em «<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Psychological%20mechanisms%20underlying%20second%20language%20fluency.pdf>». Acedido a 19 de julho de 2017.

Sturn, J. (2012). Using Film in the L2 Classroom: A Graduate course in Film Pedagogy. *Foreign Language Annals*, vol. 45, Iss. 2 (pp. 246-259) American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vázquez, L. L. (2011). Comunicar sin palabras (II): Recursos audiovisuales para el aprendizaje-enseñanza de la comunicación no verbal en el aula de ELE. Em Miguel Salas Díaz María Jesús Gómez del Castillo Carmen Morán Rodríguez (Eds.) *XLVI Congreso La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español* (pp. 145-152) Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Disponível em: «[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_46/congreso\\_46\\_16.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_46/congreso_46_16.pdf)». Acedido a 12 de agosto de 2017.

Vilaseca, À. O. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Willis, D. (1983). The potential and limitations of video. Em J. McGovern. (Ed.), *Video Application in English Language Teaching* (pp. 17-27). Oxford: Pergamon.

# Anexos



## Anexo 1: Grelha de observação de inglês – *Interaction Patterns* (padrões de interação)

**U.PORTO**

**FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).**

### Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- a) teacher speaks to whole class (T-Ss),
- b) individual speaks to the whole class (S-Ss)
- c) teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- d) teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- e) individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- f) individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- g) individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- h) all learners speaking in pairs (S-S closed),
- i) all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- j) all learners speaking and moving around the class (S-S)
- k) silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss																		
b) S-Ss																		
c) T-S open																		
d) T-S closed																		
e) S-T open																		
f) S-T closed																		
g) S-S open																		
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed																		
j) S-S																		
k) silence/zero																		

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- 1) If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- 2) If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 2 - Grelha de observação de espanhol – *Tipo de agrupamiento* (tipo de agrupamento)


**1. DINÁMICA DE CLASE E INTERACCIÓN**  
**1. Tipo de agrupamiento**

**A. Tipo de agrupamiento**

*Observa el tipo de agrupamiento que se ha usado en cada una de las actividades o subactividades y dibuja el gráfico de comunicación correspondiente.*

ACTIVIDAD O SUBACTIVIDAD	TIPO DE AGRUPAMIENTO	GRÁFICO DE COMUNICACIÓN

### Anexo 3: Critérios específicos de avaliação - Departamento Línguas e Literaturas 16-17.

	<p><b>Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas</b>  <b>COD. 152950</b>  <b>Direção Regional de Educação do Norte</b>  <b>Departamento de Línguas e Literaturas</b>  <b>2016/2017</b></p>
---	---


#### CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO

##### ENSINO SECUNDÁRIO

Disciplinas	Domínio Cognitivo <sup>1</sup> 95%	Domínio Atitudinal <sup>1</sup> 5%
Português	<ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 75%</li><li>• Momentos formais de avaliação oral: 20%</li></ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 70%</li><li>• Outros momentos de avaliação escrita: 5%</li><li>• Momentos formais de avaliação oral: 20%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assiduidade/ Pontualidade</li><li>• Apresentação/ Conservação de material</li><li>• Cumprimento das atividades</li><li>• Respeito pelo outro</li></ul>
Literatura Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 75%</li><li>• Projeto individual de leitura: 20%</li></ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 70%</li><li>• Outros momentos de avaliação escrita: 5%</li><li>• Projeto individual de leitura: 20%</li></ul>	
Inglês	<ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 65%</li><li>• Momentos formais de avaliação oral: 30%</li></ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 60%</li><li>• Outros momentos de avaliação escrita: 5%</li><li>• Momentos formais de avaliação oral: 30%</li></ul>	
Francês		
Espanhol		
Português Língua Não Materna		
Latim	<ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 90%</li><li>• Leitura: 5%</li></ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Momentos formais de avaliação escrita: 85%</li><li>• Outros momentos de avaliação escrita: 5%</li><li>• Leitura: 5%</li></ul>	

<sup>1</sup> Vide critérios gerais de avaliação.

Anexo 4: Grelha Avaliação Oral Secundário 16-17.

	<b>Avaliação Oral Secundário 2012/2013</b>
---	--

GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO	
DISCIPLINA:	Inglês
ANO E TURMA:	____.º ____
DATA:	_____

N.º	Nome	Âmbito 25%						Correção 15%						Fluência 10%						Desenvolvimento Temático e Coerência 25%						Interação 25%						Total 100%	Total x2
		25	20	15	10	5	0	15	12	9	6	3	0	10	8	6	4	2	0	25	20	15	10	5	0	25	20	15	10	5	0		
		N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0	N5	N4	N3	N2	N1	0		

## Anexo 5: Categorias e descritores de nível para a avaliação oral - secundário

Nível	Âmbito - 25%	Correcção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 25%	Interacção - 25%
N5	<p>▶ Para se exprimir com clareza sobre a maioria dos assuntos, usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um leque alargado de recursos linguísticos;</li> <li>- expressões complexas/variadas;</li> <li>- circunlocuções ocasionais.</li> </ul>	<p>▶ Usa com correcção geralmente elevada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um vocabulário adequado;</li> <li>- estruturas gramaticais variadas.</li> </ul> <p>▶ Pronúncia e entoação geralmente claras e naturais.</p> <p>▶ Erros ocasionais não perturbam a comunicação.</p>	<p>▶ Produz discursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- longos em velocidade regular;</li> <li>- com poucas pausas evidentes;</li> <li>- com ritmo adequado.</li> </ul> <p>▶ Hesitações ocasionais.</p>	<p>▶ Desenvolve um tema com consistência, apresentando informações, argumentos e exemplos relevantes.</p> <p>▶ Utiliza eficazmente mecanismos de coesão.</p>	<p>▶ Inicia, mantém e conclui um discurso eficazmente, mas ainda com algum esforço.</p> <p>▶ Usa expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez.</p> <p>▶ Faz observações e dá seguimento a declarações de outros.</p> <p>▶ Verifica se compreendeu e esclarece aspectos ambíguos.</p>
N4					
N3	<p>▶ Para se exprimir sobre assuntos correntes e previsíveis, usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- meios linguísticos suficientes;</li> <li>- circunlocuções.</li> </ul> <p>▶ Eventuais hesitações/repetições/dificuldades de formulação.</p>	<p>▶ Usa com correcção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vocabulário elementar;</li> <li>- estruturas gramaticais simples.</li> </ul> <p>▶ Pronúncia claramente inteligível.</p>	<p>▶ Produz um discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com relativo à-vontade;</li> <li>- com pausas para planear e remediar.</li> </ul>	<p>▶ Transmite informação simples e directa, exprimindo o essencial.</p> <p>▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes.</p>	<p>▶ Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro.</p> <p>▶ Exprime-se e reage com correcção a um leque de funções linguísticas.</p> <p>▶ Pedir esclarecimentos ou reformulação.</p>
N2					
N1	<p>▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas.</p>	<p>▶ Usa, com um controlo muito limitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- algumas estruturas gramaticais simples;</li> <li>- um repertório memorizado.</li> </ul> <p>▶ Pronúncia entendida com algum esforço.</p>	<p>▶ Produz enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- muito curtos/ isolados/ estereotipados;</li> <li>- com muitas pausas.</li> </ul>	<p>▶ Fornece informações básicas.</p> <p>▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples.</p>	<p>▶ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples.</p> <p>▶ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.</p>

## Anexo 6 : Vídeos utilizados nas aulas descritas nos dois ciclos de investigação-ação

Vídeo utilizado na aula de espanhol do 1º ciclo:

AmstelTV (2011). *Anuncio Amstel. Sabemos lo que nos gusta. Versión larga..* [Arquivo de vídeo]. Disponível em:

Disponível em «<https://www.youtube.com/watch?v=XLf-HMg7BTw&t=36s>». Acedido a 31 de agosto de 2017.

Vídeo utilizado na aula de inglês do 1º ciclo:

TheTalko (2015). *The 10 weirdest Japanese inventions.* [Arquivo de vídeo]. Disponível em «<https://www.youtube.com/watch?v=TQW3HTsKjiA>». Acedido a 31 de agosto de 2017.

Vídeo utilizado na aula de espanhol do 2º ciclo:

TVAzteca (2016). *¿Te atreverías a comer un taco de escorpión? | ¿Qué hay de comer?* [Arquivo de vídeo] Disponível em «<https://www.youtube.com/watch?v=NCb5xFQXrjE>». Acedido a 31 de agosto de 2017

Vídeo utilizado na aula de inglês do 2º ciclo:

BuzzFeedBlue. (2015). *Are Some Jobs Only For Women? Street Tested* [Arquivo de vídeo] Disponível em «<https://www.youtube.com/watch?v=qE-vJO67xqg>». Acedido a 31 de agosto de 2017

### Questionário para alunos de Espanhol

Com o objectivo de conduzir um projecto de investigação-acção nas aulas de Inglês como língua estrangeira no Ensino Secundário, agradeceria que preenchesse este questionário para saber a tua opinião sobre o uso do material audiovisual (vídeos) na sala de aula.

Será assegurado o anonimato das tuas respostas, pelo que peço que respondas a todas as questões de forma sincera. Qualquer dúvida que tenhas, coloca-a a um/a professor/a.

Muito obrigada pela tua colaboração!

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos **Sexo:** \_\_\_\_ F \_\_\_\_ M **Turma:** \_\_\_\_\_

1. Que recurso utilizas com mais frequência para melhorar a tua aprendizagem do Espanhol? (escolhe apenas uma opção)

☐ Vídeos ☐ Livros ☐ Dicionários ☐ Jornais/ revistas ☐ Música ☐ Redes Sociais

2. Dentro da sala de aula, de que forma pensas conseguir aprender melhor a língua espanhola?

☐ Ler ☐ Ver vídeos ☐ Escrever ☐ Falar ☐ Interagir oralmente ☐ Exercícios de gramática ☐ Exercícios de vocabulário ☐ Exercícios de Audição

3. Numa escala de 0 a 10, sendo que 0 é nada importante e 10 muito importante, qual a importância que atribuis à oralidade, em Inglês.

\_\_\_\_\_

4. Segundo a tua opinião, a oralidade é importante porque... (escolhe apenas uma opção)

☐ Permite-te interagir com nativos.  
☐ Permite-te ter mais competências para o teu futuro profissional.  
☐ Permite-te ter mais fluência e domínio da língua a nível geral.  
☐ Permite-te saber falar a língua somente por gosto.

5. Com que frequência participas oralmente nas aulas de Espanhol?

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre

5.1. Quando não participas, qual o motivo?

☐ Vergonha ☐ Medo de errar ☐ Falta de conhecimento ☐ Outro: \_\_\_\_\_

5.2. Quando participas em Espanhol, em que situação o fazes com mais frequência?

☐ Discussão aberta após ver um vídeo ☐ Quando o/a professor/a faz uma pergunta

☐ Em trabalhos realizados em pares ou em grupo ☐ Outro: \_\_\_\_\_

6. Em que situações te sentes mais à vontade para falar em Espanhol?

---

7. Que tipo de material pensas proporcionar informação mais completa, real e um apoio para conseguires falar com mais segurança?

☐ Textos   ☐ Vídeos   ☐ Manual ☐ Imagens   ☐ Música   ☐ Outro: \_\_\_\_\_

8. Após veres um vídeo na sala de aula, pensas que a partilha de opiniões é mais espontânea?

☐ Sim   ☐ Não   Porquê? \_\_\_\_\_

9. Após veres um vídeo na sala de aula, pensas que o teu discurso é mais fluente e natural quando discutes o tema com os teus colegas?

☐ Sim   ☐ Não   Porquê? \_\_\_\_\_

10. Escreve um exemplo de um vídeo que viste durante as aulas de Espanhol e que te proporcionou uma oportunidade para interagires e discutires o tema com os teus colegas.

---

Muito obrigada pela tua colaboração!  
Jaquelina Vinagre





### Questionário para alunos de Inglês

Com o objectivo de conduzir um projecto de investigação-acção nas aulas de Inglês como língua estrangeira no Ensino Secundário, agradeceria que preenchesse este questionário para saber a tua opinião sobre o uso do material audiovisual (vídeos) na sala de aula.

Será assegurado o anonimato das tuas respostas, pelo que peço que respondas a todas as questões de forma sincera. Qualquer dúvida que tenhas, coloca-a a um/a professor/a.

Muito obrigada pela tua colaboração!

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos **Sexo:** \_\_\_\_ F \_\_\_\_ M **Turma:** \_\_\_\_\_

1. Que recurso utilizas com mais frequência para melhorar a tua aprendizagem do Inglês?

☐ Vídeos ☐ Livros ☐ Dicionários ☐ Jornais/ Revistas ☐ Música ☐ Redes Sociais

2. Dentro da sala de aula, de que forma pensas conseguir aprender melhor a língua inglesa?

☐ Ler ☐ Ver vídeos ☐ Escrever ☐ Falar ☐ Interagir oralmente ☐ Exercícios de gramática ☐ Exercícios de vocabulário ☐ Exercícios de Audição

3. Numa escala de 0 a 10 qual a importância que atribuis ao domínio do inglês no que refere à oralidade?

\_\_\_\_\_

4. Segundo a tua opinião, a oralidade é importante porque...

(escolhe apenas a que achas ser mais importante)

- ☐ Permite-te interagir com nativos.  
☐ Permite-te ter mais competências para o teu futuro profissional.  
☐ Permite-te ter mais fluência e domínio da língua a nível geral.  
☐ Permite-te saber falar a língua somente por gosto.

5. Com que frequência participas oralmente nas aulas de Inglês?

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre

6. Quando não participas, qual o motivo?

☐ Vergonha ☐ Medo de errar ☐ Falta de conhecimento ☐ Outro: \_\_\_\_\_

7. Quando participas em Inglês, em que situação o fazes com mais frequência?

☐ Discussão aberta após ver um vídeo ☐ Quando o/a professor/a faz uma pergunta

☐ Em trabalhos realizados em pares ou em grupo ☐ Outro: \_\_\_\_\_

8. Em que situações sentes-te mais à vontade para falar em Inglês?

---

9. Que tipo de material pensas proporcionar informação mais completa, real e um apoio para conseguires falar com mais segurança?

☐ Textos    ☐ Vídeos    ☐ Manual ☐ Imagens    ☐ Música    ☐ Outro: \_\_\_\_\_

10. Após veres um vídeo na sala de aula, pensas que a partilha de opiniões é mais espontânea?

☐ Sim    ☐ Não    Porquê? \_\_\_\_\_

11. Depois de veres um vídeo na sala de aula, pensas que o teu discurso é mais fluente e natural quando discutes o tema com os teus colegas?

☐ Sim    ☐ Não    Porquê? \_\_\_\_\_

12. Escreve um exemplo de um vídeo que viste durante as aulas de inglês e que te proporcionou uma oportunidade para interagires e discutires o tema com os teus colegas.

---

Muito obrigada pela tua colaboração!  
Jaquelina Vinagre

